

4569

"Ik zal je mores leren!"

Een onderzoek naar de relatie
tussen opvoedgedrag en
de morele ontwikkeling van het kind

A.W.H. Janssen

"Ik zal je mores leren!"

Een onderzoek naar de relatie
tussen opvoedergedrag en
de morele ontwikkeling van het kind

1990

Nijmegen

"Ik zal je mores leren!"

Een onderzoek naar de relatie
tussen opvoedergedrag en
de morele ontwikkeling van het kind

Een wetenschappelijke proeve op het gebied
van de sociale wetenschappen

Proefschrift

ter verkrijging van de graad van doctor
aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen,
volgens besluit van het college van decanen
in het openbaar te verdedigen op
donderdag 8 november 1990, des namiddags te 3.00 precies

door

Antonius Wilhelmus Hermann Janssen

geboren te Arnhem

Promotor: Prof. Dr. J.R.M. Gerris
Co-promotor: Dr. J.M.A.M. Janssens

ISBN: 90-9003728-4
Copyright: A.W.H. Janssen
Drukkerij: Afdeling Reprografie Geneeskunde KUN

Mijn geweten is mij van
meer waarde dan de praatjes
van alle mensen

Bron:
Westerhuis, D.J.A. (1974). Latijns citatenboek.
Utrecht: Uitgeverij Het Spectrum.

Voor Joeri, Franka, Paula en Willie

VOORWOORD

Bij het tot stand komen van dit proefschrift zijn mij een groot aantal personen behulpzaam geweest. Een woord van dank is daarom op zijn plaats voor:

- Alle gezinnen en scholen die bereid waren om geheel onbaatzuchtig deel te nemen aan dit onderzoek;
- De studenten Pedagogiek die zich in het kader van hun opleiding hebben ingespannen voor het verzamelen van alle waardevolle gegevens;
- Alle collega's binnen het SVO-project BS-560 "Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs" die hun bijdrage hebben geleverd aan de ontwikkeling en/of afname van enkele instrumenten waarmee gegevens zijn verzameld: Kees van Lieshout, Marianne Riksen-Walraven, Paul ten Brink, Eric Siebenheller, Hans Mey en Hans Koot. Alsmede Jolien Zevalkink en Marcel van Aken voor het beschikbaar stellen van hun onderzoeksgegevens;
- De collega's van de Vakgroep Algemene Pedagogiek voor de steunende en inspirerende wijze waarop zij betrokken zijn geweest bij het tot stand komen van dit onderzoek: Jan Gerris, Jan Janssens en Anke de Veer;
- Alle medewerkers van de Research Technische Dienst voor hun statistische bijstand en Mac-Babbel: Jan van Leeuwe, Lex Bouts, Harrie Harings, Kees van Eekelen, Hubert Korzilius en Ton Haex;
- Allen die betrokken zijn geweest bij de ontwikkeling van de Nederlands-talige Sociomoral Reflection Measure: Paul Roeders en Mark Martinot voor hun ervaringen en suggesties, Max Dohle en Tineke Knol voor de ontwikkeling van het codeersysteem en Marco Diemel voor zijn waardevol gebleken illustraties;
- Caspar van Haalen voor zijn hulp bij de vertaling van de samenvatting;
- Allen die zorg hebben gedragen voor de transcriptie van de interviewopnamen, het coderen van onderzoeksmateriaal, de nauwgezette computerinvoer van gegevens, en/of deelname aan een van de betrouwbaarheidsonderzoeken: Marjolein Vorstenbos, Marcel Sanders, Thea Bosman, Hans Hinssen, Monique van Kleef-Hendriks, Marieke Baayens-Knoers en Marjan Bernaerts;
- Een woord van dank ook voor hen die uit hoofde van hun (academische) functie betrokken zijn geweest bij het tot stand komen van dit proefschrift, in het bijzonder de leden van de manuscript-commissie: Kees van Lieshout, Wouter van Haaften en Peter Heymans;
- Vrienden en familie die voor mij een grote steun betekenden. Vooral gaat mijn dank daarbij uit naar: Eric, in wie ik steeds een prima klankbord heb gevonden; mijn ouders, voor hun rotsvaste vertrouwen dat dit proefschrift er wel zou komen; en vooral Franka, die mijn academische exercitie zo goed kon relativeren en die indirect het meeste werk heeft gehad aan mijn promotie.

Druten / Nijmegen, september 1990

VERANTWOORDING

Het onderzoek dat in deze dissertatie wordt gerapporteerd is voor een deel gebaseerd op gegevens verzameld in het kader van een longitudinaal onderzoek gesubsidiëerd door de Stichting voor Onderzoek van het Onderwijs (SVO-project BS 560; projectleiders Prof. Dr. C.F.M. van Lieshout en Dr. J.M.A. Riksen-Walraven).

INHOUDSOPGAVE

Voorwoord	vii
Verantwoording	viii
Inhoudsopgave	ix
Inleiding	1
Deel 1 Theoretisch deel	4
1 De ontwikkeling van het morele denken van het kind	4
1.1 De aard van het morele denken	4
1.2 De ontwikkeling van het morele redeneren	9
1.2.1 De ontwikkelingsstadia	9
1.2.2 De operationalisatie van het construct "moreel redeneren"	11
1.2.3 Kenmerken van Kohlberg's stadiummodel	12
1.2.4 Factoren die de ontwikkeling van het moreel redeneren bevorderen	14
1.3 Opvoedergedrag en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind	20
1.3.1 Disciplineringsstechnieken	22
1.3.2 De ontwikkelings-stimulerende kwaliteit van de diverse disciplineringsstechnieken	26
1.4 Besluit van Hoofdstuk 1	31
2 Determinanten van ouderlijke disciplineringsreacties	33
2.1 Kenmerken van het kind	37
2.2 kenmerken van de ouder	40
2.2.1 Stadium van moreel redeneren van de ouder	40
2.2.2 De emotionele beleving door de ouder van norm-overtredingen door het kind	41
2.2.3 De geneigdheid van de ouder om leerdoelen na te streven	42
2.2.4 De effectiviteit die de ouder aan zichzelf als opvoeder toekent	44
2.3 Besluit van Hoofdstuk 2	46

Deel 2	Empirisch deel	47
3	Methode van onderzoek	47
3.1	Subjecten	47
3.1.1	Onderzoeksgroep 1	48
3.1.2	Onderzoeksgroep 2	49
3.2	Procedure	50
3.2.1	Procedure bij Proefgroep 1	50
3.2.2	Procedure bij Proefgroep 2	50
3.3	Instrumentarium	51
3.3.1	Stadium van moreel redeneren van ouder en kind	52
3.3.1.1	Een beschrijving van de Sociomoral Reflection Measure en de Sociomoral Reflection Measure Score	52
3.3.1.2	Betrouwbaarheid en validiteit van de SRMS	56
3.3.2	Disciplineringsreacties van ouders	59
3.3.2.1	Een beschrijving van het disciplineringsinterview en de scores voor machtsuitoefening en inductie	60
3.3.2.2	Betrouwbaarheid en validiteit van het disciplineringsinterview	63
3.3.3	Het leerdoel dat de ouder door middel van disciplineren nastreeft	67
3.3.4	De geneigdheid van de ouder om boos te worden op de norm-overtreder	67
3.3.4.1	Beschrijving van de score voor de geneigdheid van de ouder om boos te worden	67
3.3.4.2	Betrouwbaarheid en validiteit van de score voor de geneigdheid van de ouder om boos te worden	68
3.3.5	De mate waarin de ouder verwacht effectief van invloed te zijn op het kind	68
3.3.6	De gedragsstijl van het kind	68
3.3.6.1	Beschrijving van het instrument waarmee de gedragsstijl van het kind is vastgesteld	68
3.3.6.2	Onderzoek naar een betrouwbare en valide maat voor de gedragsstijl van het kind	69
4	Resultaten van onderzoek	73
4.1	De relatie tussen de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind en de ouderlijke disciplineren	73
4.1.1	De ontwikkeling van het morele redeneren van het kind en het gebruik van inductie door moeders en vaders	73
4.1.2	De ontwikkeling van het morele redeneren van het kind en het gebruik door moeders en vaders van inductie in een weinig machtsuitoefende context	74
4.1.3	De ontwikkeling van het morele redeneren van het kind en de combinatie van ouderlijke disciplineren	76

4.2	De relatie tussen ouderlijke disciplineren en een aantal veronderstelde predictoren	80
4.3	De relatie tussen de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind, ouderlijke disciplineren en een aantal veronderstelde predictoren	85
5	Conclusies en discussie	98
5.1	Een overzicht van de onderzoeksresultaten	98
5.1.1	Ouderlijke disciplineren en de ontwikkeling van het moreelredeneren van het kind	98
5.1.2	Factoren die van invloed zijn op de ouderlijke disciplineren	101
5.2	De geldigheid van de onderzoeksresultaten	105
5.2.1	De externe validiteit van de onderzoeksresultaten	105
5.2.2	De construct-validiteit van de onderzochte variabelen	106
5.2.3	De interne validiteit van de onderzochte relaties	107
5.2.4	De validiteit van de statistische conclusies	108
5.3	De praktische relevantie van de onderzoeksresultaten	110
	Samenvatting	112
	Summary	117
	Referenties	121
	Bijlagen	136
1	Introductiebrief aan de ouders	136
2	Interviewschema behorende bij de Nederlands-talige versie van de Sociomoral Reflection Measure (SRM; ontleend aan Gibbs, Widaman & Colby, 1982)	138
3	Disciplineren	153
3.1	Interviewschema behorende bij het disciplineringsinterview	153
3.2	Hypothetische norm-overtredingen die gebruikt zijn tijdens het disciplineringsinterview	161
3.3	Categorieënsysteem voor het coderen van de disciplineringsreacties	165
3.4	Categorieënsysteem voor het coderen van het gedrag van de ouder in de instructietaak (ontleend aan Kurstjens, 1987 en Zevalkink, 1989)	167
4	Instructie bij en items uit de vragenlijst Locus of Control betreffende Opvoeding en Ontwikkeling van het kind (LOCO-schaal; ontleend aan Leenders, 1980)	169
5	Instructie bij en items uit de vragenlijst Gedragsstijlen (ontleend aan Leenders, 1980)	172
	Curriculum Vitae	176

INLEIDING

Het kind een besef van waarden en normen bijbrengen, wordt gezien als één van de belangrijke opvoedkundige taken van ouders. Hoe reëel deze bewering is, blijkt in de praktijk van het opvoeden: de dagelijkse omgang tussen ouder en kind bevat een groot aantal momenten waarop het kind in de ogen van de opvoeder een norm-overtreding begaat (Clifford, 1959; Simmons & Schoggen, 1963; Minton, Kagan & Levine, 1971; Hoffman, 1983; Shaffer, 1984). In sommige gevallen betreft het een overtreding van regels of gaat het gedrag van het kind enkel in tegen de wens van de ouder. In andere gevallen zondigt het kind tegen een morele waarde of norm, dat wil zeggen een waarde of norm die is gebaseerd op een opvatting omtrent goed of kwaad handelen in de omgang met anderen (Turiel, 1979).

Vanuit diverse belangrijke theoretische stromingen binnen de psychologie heeft men zich bezig gehouden met de morele ontwikkeling van kinderen. De verschillende stromingen onderscheiden zich van elkaar met betrekking tot de nadruk die wordt gelegd op een bepaald aspect van de morele ontwikkeling en het proces waardoor morele ontwikkeling optreedt (cf. Shaffer & Brody, 1981; Gerris, 1988). Psycho-analytici veronderstellen dat kinderen zich de morele waarden en normen van ouders eigen maken door middel van een proces van identificatie met de ouders (Friedlander, 1947). Succesvolle internalisatie van morele waarden en normen zou blijken uit het voelen van schuld of schaamte bij het overtreden ervan. Morele ontwikkeling binnen de psycho-analyse is daarom vooral een ontwikkeling van morele emoties en de morele persoonlijkheid (Shaffer, 1979). Binnen de sociale leertheorie wordt vooral de nadruk gelegd op de ontwikkeling van moreel gedrag bij kinderen, zoals het weerstaan van verleidingen en het achterwege laten van liegen, stelen, bedriegen of agressie. Het optreden van moreel en immoreel gedrag wordt verklaard door de mate waarin dergelijk gedrag wordt beloond of bestraft en de mate waarin kinderen soortgelijk modelgedrag in hun omgeving waarnemen (Bandura, 1977). Binnen de cognitieve structuurtheorie ligt de nadruk op de ontwikkeling van het denken van het kind over morele waarden en normen. Het besef van wat men een ander aandoet, speelt daarbij een belangrijke rol. Ontwikkeling van het morele denken treedt op naar aanleiding van ervaringen die iemand stimuleren om situaties waarin morele waarden en normen een rol spelen beter te begrijpen (Kohlberg, 1976).

In deze studie wordt er voor gekozen om de ontwikkeling van het morele denken aan een nader onderzoek te onderwerpen. Dit impliceert dat voorbij wordt gegaan aan andere aspecten van morele ontwikkeling, zoals de ontwikkeling van morele gevoelens en moreel gedrag. Deze zelf opgelegde beperking wordt gerechtvaardigd door het belang dat kan worden gehecht aan het morele denken: in onze samenleving liggen morele denkbeelden ten grondslag aan sociale instituties zoals het sociale verzekeringsstelsel, de wetgeving en de rechtspraak; en bij elke morele overtreding kan men zich afvragen met welke motieven in gedachte de

overtreder zijn wandaad beging.

De keuze om de ontwikkeling van het morele denken nader te onderzoeken impliceert eveneens een keuze voor de cognitief-structurele benadering van het morele denken, gezien de enorme kennis die binnen deze benadering is verzameld omtrent de ontwikkeling van het morele denken.

Dit onderzoek naar de ontwikkeling van het morele denken van kinderen zal worden geleid door twee centrale onderzoeksvragen. De eerste centrale vraag is welk gedrag van de opvoeder samenhangt met de ontwikkeling van het morele denken van het kind. Binnen de cognitieve structuurtheorie komt de rol van de ouders met betrekking tot de ontwikkeling van het morele denken van het kind niet of nauwelijks aan de orde. Desondanks bestaan er enkele empirische aanwijzingen dat er een samenhang bestaat tussen het morele denken van de ouder en het kind (Holstein, 1972; Haan, Langer & Kohlberg, 1976; Parikh, 1980; Buck, Walsh & Rothman, 1981; Speicher, 1985a; Walker, 1989b). Dit geeft een indicatie dat het opvoedend handelen van ouders mogelijk van invloed is op de ontwikkeling van het morele denken van het kind. In deze studie zal worden gezocht naar specifieke kenmerken van het opvoedergedrag waarvan verondersteld mag worden dat ze de ontwikkeling van het morele denken van het kind stimuleren.

De tweede centrale vraag waarop in deze studie een antwoord wordt gezocht, betreft de determinanten van dergelijk opvoedergedrag: Welke factoren verklaren waarom sommige ouders vaker gedrag vertonen dat verondersteld wordt de ontwikkeling van het morele denken van het kind te bevorderen? Stimuleren sommige ouders de ontwikkeling van het morele denken van hun kind meer omdat zij zelf in de ontwikkeling van dat morele denken verder gevorderd zijn? Of komt het omdat het karakter van het kind het voor de ouder makkelijker maakt om de ontwikkeling van het morele denken van het kind te stimuleren? Deze mogelijke veronderstellingen vormen een voorlopig antwoord op de tweede onderzoeksvraag.

De beantwoording van beide onderzoeksvragen moet uiteindelijk leiden tot een theoretisch model waarin diverse determinanten van de ontwikkeling van het morele denken van het kind zijn ondergebracht. Dit model wordt daarna getoetst aan de hand van gegevens die negen- tot en met twaalf-jarige kinderen en hun ouders hebben verstrekt.

De antwoorden die in deze studie op de twee centrale onderzoeksvragen worden gegeven, dienen een tweeledig doel. In de eerste plaats wordt een wetenschappelijk doel gediend doordat bestaande theoretische inzichten omtrent de ontwikkeling van het morele denken van het kind in verband worden gebracht met kenmerken van het opvoedend handelen van de ouder en diverse factoren die daarbij een mogelijke rol spelen. Verwacht wordt dat hiermee het theoretisch inzicht in de ontwikkeling van het morele denken van het kind wordt uitgebouwd. In navolging van Belsky (1984) wordt in deze studie uitgegaan van de veelvoudige bepaaldheid van opvoedergedrag. Ons theoretische model zal daarom een integratieve functie vervullen door het bijeenbrengen van diverse inzichten die voorheen op zich zelf staande verklaringen boden voor oorzaken en gevolgen van aspecten van de ouder-kind interactie. Hierdoor biedt de toetsing van zo'n model ook inzicht in de relatieve inbreng van de verschillende determinanten van de ontwikkeling van het morele denken van het kind en de onderlinge verhouding ervan.

De antwoorden op de twee genoemde vraagstellingen dienen daarnaast een tweede, meer praktisch doel. Met behulp van de verworven inzichten wordt het mogelijk om theoretisch en empirisch gefundeerde aanwijzingen te geven voor de vorm en inhoud van pedagogische interventies die zijn gericht op de ontwikkeling van het morele denken van het kind middels de beïnvloeding van relevant opvoedergedrag.

In Deel 1 van deze studie zal een theoretische beantwoording plaatsvinden van de twee centrale vraagstellingen binnen dit onderzoek. Dit zal uiteindelijk leiden tot een theoretisch model dat in Deel 2 aan de hand van empirische onderzoeksgegevens zal worden getoetst. Bovendien zal in Deel 2 aandacht worden besteed aan de exploratie van het onderzoeksmateriaal naar aanleiding van theoretische veronderstellingen en vragen die in Deel 1 worden geopperd.

De antwoorden op de onderzoeksvragen zullen worden afgeleid uit empirisch verkregen onderzoeksresultaten. Essentieel is in dat verband het antwoord op de vraag of de gerapporteerde onderzoeksgegevens geldig zijn. Een belangrijke voorwaarde is daarvoor dat de gekozen operationalisaties van de onderzochte begrippen construct-validiteit bezitten. Naast de eerder genoemde theoretische vraagstellingen zal in deze studie, voor zover gegevens voorhanden zijn, ook aandacht worden besteed aan de beantwoording van de vraag naar de validiteit van de manier waarop de verschillende begrippen binnen dit onderzoek zijn gemeten. De beantwoording van deze vraag komt eveneens in Deel 2 van deze studie aan de orde.

DEEL 1

THEORETISCH DEEL

In dit deel wordt een theoretisch antwoord gezocht op de twee centrale vragen die in dit onderzoek aan de orde worden gesteld: "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het morele denken van het kind?" en "Wat bepaalt het voorkomen van dergelijk opvoedergedrag?".

Een theoretisch antwoord op de eerste vraagstelling wordt gegeven in het eerste hoofdstuk. Om een antwoord te kunnen geven op de vraag welk opvoedergedrag mogelijk van invloed is op de ontwikkeling van het morele denken van het kind, wordt eerst in paragraaf 1.1 een antwoord gegeven op de vragen "Wat moeten we verstaan onder moreel denken?" en "Hoe ontwikkelt zich het morele denken?" (§ 1.2), voordat zal worden ingegaan op potentiële determinanten van deze ontwikkeling die gelegen kunnen zijn in het gedrag van opvoeders (§ 1.3). Het antwoord op de tweede vraagstelling, "Wat bepaalt het voorkomen van opvoedergedrag waarvan verondersteld mag worden dat het de ontwikkeling van het morele denken van het kind beïnvloedt?", staat in Hoofdstuk 2 centraal.

HOOFDSTUK 1

DE ONTWIKKELING VAN HET MORELE DENKEN VAN HET KIND

1.1 DE AARD VAN HET MORELE DENKEN

In dit onderzoek staat de ontwikkeling van het morele denken van het kind centraal. Wat moeten we ons voorstellen bij het begrip "moreel denken"? In deze paragraaf wordt geprobeerd om op deze vraag een antwoord te geven.

Wanneer verdient denken de kwalificatie "moreel denken"? Het begrip 'moreel' is volgens Van Dale's woordenboek (Geerts, Heestermans & Kruijskamp, 1984) synoniem aan "zedelijk" of "het zedelijke gedrag betreffend". Deze omschrijving roept de vraag op naar een definitie van de term "zedelijk". Zedelijk verwijst in de eerste plaats naar datgene dat overeen komt met wat goed of deugdzzaam wordt ge-

vonden. Uitgaande van de veronderstelling dat stelen ondeugdelijk gedrag wordt gevonden, zou iemand die overweegt om een kraak te zetten volgens deze opvatting dus niet moreel denken.

Volgens een tweede, ruimere definitie verwijst zedelijk naar alles dat betrekking heeft op normen of opvattingen omtrent goed en kwaad. Volgens deze tweede invulling kan men moreel denken beschouwen als het denken over iemands handelen tegen de achtergrond van opvattingen omtrent goed en kwaad handelen. In dit onderzoek zal deze laatste omschrijving van moreel denken worden aangehouden.

Gewirth (1978, p.1) stelt dat wat wij morele normen noemen

"...is a set of categorically obligatory requirements for action that are addressed at least in part to every actual or prospective agent, and that are concerned with furthering the interests, especially the most important interests, of persons or recipients other than or in addition to the agent or the speaker. The requirements are categorically obligatory in that compliance with them is mandatory for the conduct of every person to whom they are addressed regardless of whether he wants to accept them or their results, and regardless also of the requirements of any other institutions such as law or etiquette, whose obligatoriness may itself be doubtful or variable. Thus, although one moral requirement may be overridden by another, it may not be overridden by any non-moral requirement, nor can its normative bindingness be escaped by shifting one's inclinations, opinions, or ideals."

Gewirth onderscheidt morele normen van andere normen die door andere sociale instituties worden opgelegd, zoals de wet of etiquette. Dit onderscheid komt overeen met het onderscheid dat Turiel (1979) maakt tussen sociaal-conventionele en morele waarden en normen. Sociale conventionele waarden en normen met betrekking tot iemands handelen zijn waarden of normen die vrij arbitrair van karakter zijn en verwijzen naar gedragsregels binnen een sociaal systeem, zoals bijvoorbeeld de wijze waarop men elkaar aanspreekt, gekleed gaat of zich gedraagt in overeenstemming met geslachtsrollen. Deze regels dienen een bepaalde functie binnen de sociale organisatie waarbinnen men verkeert. Morele waarden en gedragsnormen bezitten daarentegen volgens Turiel een intrinsiek karakter. Morele gedragsnormen komen voort uit overwegingen met betrekking tot de gevolgen van dat gedrag voor anderen, de verhouding van iemands gedrag tot bepaalde rechten en plichten, etc.

Het verschil tussen sociaal-conventionele en morele gedragsnormen kan worden geïllustreerd aan de hand van het volgende krantenartikel uit De Gelderlander (juni 1986) op de volgende pagina.

De norm ten aanzien van de wijze waarop een wethouder gekleed hoort te gaan, kan worden gezien als een sociaal-conventionele norm. De vraag die men naar aanleiding van het artikel kan stellen of men het recht heeft om anderen zo'n norm op te leggen, betreft een morele kwestie. In deze studie is de vrij arbitraire keuze gemaakt om de ontwikkeling van het denken over morele, in tegenstelling tot sociaal-conventionele waarden en normen als onderwerp van onderzoek te nemen.

Het denken over morele waarden en normen kent verschillende facetten. In de eerste plaats kan men de denkbeelden of cognities onderzoeken van wat men belangrijke morele waarden of normen vindt. Dergelijke denkbeelden worden morele oordelen genoemd en daarin velt men een oordeel over de deugdzzaamheid van ie-

manden handelen. Bijvoorbeeld "stelen deugt niet" of "men hoort medemensen in nood te helpen".

Spijkerbroek verfoeilijk, zegt het CDA

Arnhem - De al jaren in spijkerbroek, open hemd en spijkerjasje gestoken PvdA-wethouder Gerard Veldhuizen zou zich voortaan wat formeler moeten kleden.

Dat vinden de leden van de Arnhemse CDA-raadsfractie. Die hebben Veldhuizen te verstaan gegeven dat zij zich geërgerd hebben aan diens optreden tijdens de opening van de Sonsbeektentoonstelling, waar ook koningin Beatrix present was. De wethouder droeg bij deze gelegenheid jeans en een zonnig hemd zonder stropdas.

Het CDA staat niet alleen in haar klacht. Ook een aantal vooraanstaande figuren uit het bedrijfsleven zou zich aan het vrijetijds karakter van Veldhuizen's kledij hebben gestoord, zo beweert de fractie.

Formele kenmerken van morele oordelen zijn volgens Kohlberg, Levine en Hewitt (1983) het prescriptieve en algemeen geldende karakter. De oordelen houden een voorgeschreven verplichting in om iets te doen (een gebod) of te laten (een verbod) en waaraan men zich persoonlijk gehouden dient te voelen. Een moreel oordeel kenmerkt zich daarnaast door haar algemeen geldende karakter: het gaat om een oordeel dat wordt beschouwd als verdedigbaar naar anderen en dat door iedereen toegepast hoort te worden. Wanneer men dus vanuit zijn of haar morele overtuiging oordeelt dat stelen niet hoort, dan bedoelt men daarmee dat dit verbod voor iedereen, inclusief zichzelf, geldt.

De tweede categorie van morele denkbeelden behelst de argumenten die men heeft om tot de rechtvaardiging van een bepaald moreel oordeel te komen. Het morele oordeel "het is verkeerd om te stelen" kan men om een groot aantal verschillende redenen goed- of afkeuren: afkeuren omdat een ander daar nadeel van heeft; omdat de wet stelen verbiedt; omdat men anders elkaar niet meer kan vertrouwen; of omdat men zich niet ten koste van een medemens hoort te verrijken. Maar men kan stelen ook goedkeuren omdat het iemand persoonlijk voordeel brengt; omdat anderen ook stelen; omdat men toch niet streng wordt gestraft; of omdat een dief ook een gezin heeft te onderhouden.

Deze categorie van morele cognities staat bekend onder de naam "morele redenen". Omdat morele redenen ten grondslag liggen aan morele oordelen hebben deze morele argumenten eveneens een normatief karakter.

Volgens Kohlberg (o.a. 1969, 1976, 1984) kan men in de wijze waarop men redeneert over morele kwesties systematiek ontdekken. Deze systematiek komt vol-

gens Kohlberg et al. (1983) voort uit de denkhandelingen of mentale operaties die men uitvoert en waardoor of waarmee men betekenis geeft aan de wereld. In het navolgende zal dit worden toegelicht.

De denkhandelingen die in dit verband relevant zijn, hebben te maken met het karakter van morele kwesties. Eerder hebben we gezien dat morele kwesties bestaan wanneer iemands handelswijze zich problematisch verhoudt tot de aanspraken, rechten, plichten, waarden, normen, etc. van een ander. Met andere woorden: wanneer er sprake is van een sociale conflictsituatie. Bijvoorbeeld indien men van iemand verlangt dat hij of zij gekleed gaat zoals anderen dat graag wensen. In dat geval zijn morele oordelen over hoe men zich hoort te gedragen uiterst relevant en kan men diverse redenen aanhalen om zo'n moreel oordeel te onderbouwen.

Nu kan men een sociaal conflict enkel ervaren wanneer men in staat is tot sociaal perspectief nemen: het vermogen om standpunten van zichzelf en de ander met elkaar in verband te brengen (Selman, 1980; Gurucharri & Selman, 1982; Selman, Schorin, Stone & Phelps, 1983). Men moet zich namelijk een voorstelling kunnen maken van de standpunten van beide partijen en de manier waarop beide partijen in het conflict zich tot elkaar verhouden.

Meerdere malen is uit onderzoek gebleken dat de vaardigheid om het perspectief van de ander in te nemen steeds complexere vormen kan aannemen (Selman & Byrne, 1974; zie ook: Selman, 1980; Gerris, 1981). Deze vaardigheid kan variëren van het bewustzijn dat anderen anders denken, waarnemen of voelen (perspectief-differentiatie), het zich verplaatsen in de positie van de ander (het perspectief van de ander innemen) of het zich een voorstelling maken wat de ander denkt over een andere persoon (perspectief-coördinatie) (Selman & Byrne, 1974; Gerris, 1982). Men stelt in dat verband dan ook dat de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen het begrip van de sociale werkelijkheid structureert, dat wil zeggen het bepaalt hoe men denkt over zichzelf en de ander. Iemand die in staat is om het perspectief van een ander in te nemen, zal in zijn denken ook andermans intenties, gevoelens, verlangens, etc. betrekken. Iemand die perspectieven kan coördineren is in staat om begrippen te gebruiken die daarop betrekking hebben: rekening houden met anderen; vertrouwen in elkaar hebben; elkaar begrijpen; etc. De structuur van het sociale denken --bepaald door het vermogen tot sociaal perspectief nemen-- vormt als het ware een bril waardoor iemand zich een indruk vormt van de sociale werkelijkheid (Heymans, 1979).

De vaardigheid tot sociaal perspectief nemen wordt door Kohlberg (1976) en Selman (1976) gezien als een noodzakelijke voorwaarde voor moreel redeneren. Daarnaast verklaren zowel Kohlberg (1976) als Selman (1976) dat het redeneren over de sociale en morele werkelijkheid niet hetzelfde is. In Selman's woorden: "Moral judgment considers how people *should* think and act with regard to each other, while social role taking considers how and why people do *in fact* think about and act toward each other" (1976, p. 307). In de praktijk van het morele denken betekent dit onderscheid dat wanneer men in staat is tot complexe sociaal perspectief nemen dit niet noodzakelijkerwijze inhoudt dat men dat ook in het morele denken toepast (voor een overzicht zie Selman, 1976).

Om de vaardigheid van sociaal perspectief nemen in alledaagse sociale situaties te onderscheiden van het vermogen tot perspectief nemen in moreel-relevante

situaties gebruikt Kohlberg de term "sociomoreel perspectief nemen": "... the [...] point of view from which the individual formulates moral judgments." (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983, p. 6). Sociomoreel perspectief nemen geeft vorm aan het morele redeneren dat aan de basis ligt van een bepaald moreel oordeel.

Wanneer we de ontwikkeling van het morele denken van kinderen willen onderzoeken, lijkt de theorie van Kohlberg een uitermate geschikt kader te bieden. De aandacht van deze theorie gaat uit naar de structurele aspecten van het morele redeneren. Waarbij de structurele eigenschappen worden bepaald door de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen tegen de achtergrond van morele normen (Kohlberg et al., 1983). Morele redenen kunnen aldus verschillen in de wijze waarop men vindt dat het standpunt van anderen moet worden betrokken bij het vellen van een moreel oordeel over iemands handelen.

In de volgende paragraaf zal een schets worden gegeven van de wijze waarop zich volgens Kohlberg de ontwikkeling van het morele redeneren voltrekt.

1.2.1 De ontwikkelingsstadia

Op grond van de toenemende vaardigheid om op complexere wijze het standpunt van de ander te betrekken in het denken over morele dilemma's onderscheidt Kohlberg zes sociomorele stadia. Elk stadium wordt gekenmerkt door één bepaalde vorm van sociomoreel perspectief nemen van waaruit men zichzelf of de ander op een geheel eigen wijze in het morele denken betreft. Op grond van de toenemende complexiteit kunnen de zes sociomorele perspectieven in een ontwikkelingsvolgorde worden geplaatst. In dit opzicht getuigt elk volgend stadium in ontwikkelingspsychologisch opzicht van een toegenomen moreel-cognitieve competentie. Hier zal slechts een summiere beschrijving plaatsvinden van de zes stadia. Uitgebreide omschrijvingen zijn te vinden bij Kohlberg (1969, 1971, 1976, 1984).

Het eerste stadium reflecteert een egocentrisch gezichtspunt, waarbij geen sprake is van differentiatie tussen verschillende zienswijzen. Dat wil zeggen, of het gaat om de machtigen of de machtelozen, zichzelf of een ander, iedereen wordt verondersteld dezelfde kijk op de zaak te hebben. En deze kijk wordt met name bepaald door evidente, oppervlakkige eigenschappen van de situatie of de persoon. Dit blijkt uit verwijzingen naar globale labels ("goed" of "slecht") die worden toegekend aan een persoon, zijn gedrag of een situatie, naar bestaande regels of de straf die het gevolg is van de overtreding ervan, of naar kenmerken van een persoon (gezag, status, ras, etc.). Normen worden gezien als van buitenaf opgelegd door degenen die daartoe de autoriteit bezitten. Daarom heet dit stadium het stadium van de *heteronome moraliteit*. Voorbeelden van moreel redeneren binnen dit stadium zijn: "Men mag niet stelen omdat men anders in de gevangenis komt"; "Men moet van God altijd iemands leven redden".

Het tweede stadium getuigt van *individuele en instrumentele moraliteit*. Het vertrekt vanuit het besef dat elk individu eigen belangen heeft en dat handelen erop is gericht om die belangen na te streven of te verdedigen. Vanuit dit perspectief neemt men het standpunt in van één van de partijen in het conflict. Dit kan het eigen gezichtspunt zijn, maar ook dat van de ander. Waarden en normen worden ontleend aan de verwachting die men heeft ten aanzien van de bevrediging van behoeften of de bescherming van belangen. Bijvoorbeeld: "Men mag stelen als men iets nodig hebt"; "Als men dat niet wil dan hoeft men iemands leven niet te redden".

Het derde stadium kenmerkt zich door *interpersoonlijk normatieve moraliteit*. Het perspectief dat wordt ingenomen is dat van een persoon of groep die zich bewust is van het feit dat men in een bepaalde verhouding staat tot andere personen waarmee men een binding of overeenkomst heeft, waarmee men gevoelens of verwachtingen deelt, etc. Het is het perspectief van een persoon die zich tegelijkertijd bewust is van eigen belangen, gevoelens, verlangens, behoeften én de belangen, gevoelens, etc. van de ander. Vanuit dit besef is men in staat om rekening te houden met anderen of datgene wat zich afspeelt in de interactie tussen personen.

In tegenstelling tot het vorige stadium is men in staat tot de coördinatie van meerdere zienswijzen, dat wil zeggen de perspectiefname van de een kan het onderwerp zijn van het denken van een ander (Gerris, 1982) en is men van mening dat dergelijke coördinatie van standpunten van toepassing is op morele kwesties. Dit komt tot uitdrukking in verwijzingen naar de relatie die men erop nahoudt of zaken die binnen een relatie van persoon tot persoon een rol spelen, zoals vertrouwen, geluk, empathische gevoelens of prosociale intenties, wederkerige verwachtingen, etc. In dit stadium zijn normen voornamelijk gebaseerd op gedeelde verwachtingen. Voorbeelden van stadium-3 redeneringen zijn: "Men mag niet stelen omdat men daarmee iemand ernstig dupeert"; "Men hoort het leven van iemand redden omdat dat van iedereen verwacht wordt".

Binnen het vierde stadium vindt coördinatie plaats van de verhouding van een individu ten opzichte van een groter sociaal geheel. Het gaat nu niet meer om de verhouding tussen concrete personen, maar om de relatie tussen personen en abstracte sociale instituties, zoals de samenleving, de wet, maatschappelijke waarden en normen, religie, etc. Normen reguleren de maatschappelijke samenwerking en sociale bijdrage van ieder individu en dienen het voortbestaan van de maatschappelijke orde. Vandaar dat Kohlberg spreekt van de *moraliteit van het sociale systeem*. Bijvoorbeeld: "Men mag niet stelen omdat de samenleving dat van elke burger verlangt"; "Men moet iemands leven redden omdat men verantwoordelijk is voor het welzijn van de ander".

Terwijl het vorige stadium een maatschappij-handhavend perspectief weerspiegelde, kenmerkt het vijfde stadium zich door haar maatschappij-vormgevende zienswijze. Het vertrekt vanuit het perspectief van de rationeel denkende persoon die zich bewust is van universele waarden en rechten waarvoor iedereen zou kiezen als fundament voor een samenleving. Het gaat uit van het besef dat er overeenstemming bestaat over de aard van deze waarden en normen. En dat op basis van deze consensus dergelijke waarden en normen geïnstitutionaliseerd zijn in wetten, cultuur of godsdienst. Normen worden ontleend aan het waarborgen en optimaal functioneren van individuele rechten en het welzijn van iedereen. Vandaar dat wordt gesproken van een *moraliteit van de mensenrechten en het sociale welzijn*. Voorbeelden daarvan zijn: "Als we vreedzaam willen samenleven met elkaar, dan hoort men niet te stelen"; "Respect voor elkaars leven vormt de basis van onze samenleving";

Het zesde stadium, dat van de *moraliteit van de universele ethische principes*, behelst het perspectief van degene die zich bewust is van zelf gekozen, abstracte ethische principes die garanderen dat een moreel dilemma tot een oplossing komt. Terwijl vanuit het vorige stadium deze oplossing zou zijn gebaseerd op consensus, is de oplossing in dit stadium gebaseerd op onpartijdige, universele ethische principes, zoals gelijkheid, redelijkheid en wederkerigheid. Bijvoorbeeld: "Ieder mens is gelijk, dus mag geen onderscheid worden gemaakt wanneer het erop aan komt om iemands leven te redden".

1.2.2 De operationalisatie van het construct "moreel redeneren"

Ten behoeve van empirisch onderzoek naar de ontwikkeling van het moreel redeneren heeft Kohlberg het Moral Judgment Interview (MJl) ontworpen. Binnen dit interview krijgt een respondent drie verschillende morele dilemma's voorgelegd. Elk dilemma confronteert de respondent met een tegenstelling tussen twee morele waardengebieden (door Kohlberg ook wel "issues", "values" of "moral institutions" genoemd, 1976). Bijvoorbeeld mag men de wet overtreden wanneer men een leven kan redden. De morele waardengebieden die een rol spelen in de diverse dilemma's zijn: het geweten, affectieve relaties, autoriteit, mensenrechten, afspraken en beloften, straf en rechtspraak, bezit, de waarheid, en seksuele liefde.

Naar aanleiding van elk dilemma wordt de respondent een aantal vragen voorgelegd die een moreel oordeel van de respondent verlangen. Na elk moreel oordeel wordt van de respondent verlangd om dat te beargumenteren. Door gebruik te maken van doorvraag-technieken wordt geprobeerd om de respondent morele redenen te ontlokken die een beroep doen op het meest competente¹ stadium van sociomoreel perspectief nemen.

De morele redenen die een respondent geeft, worden nadien geanalyseerd op het voorkomen van begrippen die prototypisch worden geacht voor een bepaald stadium van sociomoreel perspectief nemen. Deze methode van coderen van iemands morele redenen wordt Standardized Issue Scoring genoemd (Kohlberg, 1976; Colby & Kohlberg, 1987).

Per moreel waardengebied wordt het meest competente stadium van moreel redeneren meegenomen in de berekening van het gemiddelde stadium. Deze Moral Stage Score (MSS) wordt getransformeerd naar een schaal van 100 (op alle morele waardengebieden bleek het meest competente stadium van moreel redeneren stadium-1) tot 600 (op alle morele waardengebieden bleek het meest competente stadium van moreel redeneren stadium-6).

Van de MJl zijn een aantal schriftelijk af te nemen meetinstrumenten afgeleid. Ten eerste de Sociomoral Reflection Measure (SRM) van Gibbs en Widaman (1982) waarbij de respondent open vragen naar zijn morele redenen moet beantwoorden. In de tweede plaats bestaan er vragenlijsten die gebruik maken van gesloten vraagtechnieken. Hierbij wordt van de respondent gevraagd om uit een aantal weergegeven redeneringen, die elk een bepaald stadium van sociomoreel perspectief nemen

¹ Men kan een belangrijk onderscheid maken tussen het stadium van sociomoreel perspectief nemen waartoe men maximaal vaardig is en het stadium van moreel redeneren dat men ten aanzien van een bepaalde morele kwestie gebruikt in een bepaald situatie. Men kan bijvoorbeeld heel goed in staat zijn om morele oordelen te beargumenteren vanuit datgene wat maatschappelijk gezien gewenst is (stadium-4), maar in een persoonlijk gesprek egoïstische motieven (stadium 1 of 2) noemen. Deze discrepantie wordt aangeduid met het onderscheid tussen "competence" en "performance" (Levine, 1979; Kohlberg et al., 1983). Kohlberg's model beschrijft het verloop in de ontwikkeling van de competentie tot sociomoreel perspectief nemen.

representeren, één reden te kiezen die de voorkeur van de respondent geniet (Sociomoral Reflection Objective Measure: SROM; Gibbs, Arnold, Morgan, Schwartz, Gavaghan & Tappan, 1984) of een rangorde aan te geven in de belangrijkheid van meerdere redenen (Defining Issues Test: DIT; Rest, Cooper, Coder, Masanz & Anderson, 1974; Rest, 1983)

De verschillende operationalisaties die hierboven zijn genoemd, vallen uiteen in twee categorieën. De eerste categorie bestaat uit instrumenten (MJ1 en SRM) waarbij de respondent naar aanleiding van open vragen spontaan morele redenen moet produceren. De tweede categorie instrumenten (DIT en SROM) verlangt van de respondent vanwege het multiple-choice karakter om een voorkeur aan te geven voor morele redenen van een bepaald stadium. Hoewel er een significant positieve correlatie blijkt te bestaan tussen de stadiumscores op basis van de diverse operationalisaties, blijkt dat het stadium waaraan men de voorkeur geeft ongeveer één stadium hoger te liggen dan het stadium dat men spontaan kan produceren (Rubin & Trotter, 1977; Gibbs et al., 1984; Walker, De Vries & Bichard, 1984). Volgens Rest (1976) gaat de preferentie voor redeneringen van een hoger stadium vooraf aan het spontaan kunnen redeneren vanuit het sociomorele perspectief dat dat hogere stadium kenmerkt.

1.2.3 Kenmerken van Kohlberg's stadiummodel

Aan Kohlberg's stadiummodel met betrekking tot de ontwikkeling van het moreel redeneren worden vier theoretische eigenschappen toegedicht (Kohlberg, 1969, 1971). Met behulp van de genoemde operationalisaties van moreel redeneren is er veel onderzoek verricht naar deze vier eigenschappen:

1 Kwalitatieve verschillen. In de eerste plaats vormen de stadia kwalitatieve verschillen in het denken over de morele werkelijkheid. Het vermogen tot complexer sociomoreel perspectief nemen leidt binnen elk stadium tot het gebruik van andere, nieuwe begrippen die men in zijn morele denken betreft. Deze kwalitatieve verschillen in het morele denken, waardoor zich elk stadium van moreel redeneren kenmerkt, blijken betrouwbaar en valide afgeleid te kunnen worden uit iemands morele uitspraken (Kohlberg, 1981; Colby et al., 1983; Gibbs & Widaman, 1982).

2 Vastomlijnd verloop. Een tweede eigenschap van het stadiummodel is het vastomlijnde verloop dat wordt toegekend aan de ontwikkeling van de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen dat ten grondslag ligt aan het moreel redeneren. Dit vastomlijnde verloop komt tot uitdrukking in een aantal zaken: de ontwikkeling is unidirectioneel, dat wil zeggen zij vangt aan bij het eerste stadium en verloopt in de richting van het zesde stadium; er worden geen stadia overgeslagen en er is geen sprake van terugval in moreel-cognitieve competentie; de ontwikkeling verloopt geleidelijk in de tijd² en er bestaan aanzienlijke verschillen tussen personen in de snel-

² Het onderhavige onderzoek heeft betrekking op de ontwikkeling van het moreel redeneren van 9- tot 12-jarige kinderen. Uit een overzichtsartikel van Snarey (1985) en gegevens van Parikh (1980), Buck et al. (1981), Gibbs, Widaman en Colby (1982) en

heid waarmee de ontwikkeling zich voltrekt; de ontwikkeling valt optioneel te noemen, dat wil zeggen dat men in de ontwikkeling kan blijven steken in een van de lagere stadia. Het geschetste verloop in de ontwikkeling van het morele denken is in longitudinaal onderzoek herhaaldelijk bevestigd (Kohlberg & Kramer, 1969; Holstein, 1976; Kuhn, 1976; White, Bushnell & Regnemer, 1978; Page, 1981; Nisan & Kohlberg, 1982; Colby et al., 1983; Snarey, Reimer & Kohlberg, 1985; Walker, 1989a).

3 Structurele eenheid. Ten derde vormt elk stadium een structurele eenheid. Iemand die in een bepaald stadium van moreel redeneren verkeert, kenmerkt zich door het feit dat één bepaald sociomoreel perspectief ten grondslag ligt aan verschillende morele uitspraken. Dus, of het nu gaat om buitenechtelijke relaties, euthanasie, abortus of uitkeringsfraude, het moreel redeneren kenmerkt zich door dezelfde morele competentie die eraan ten grondslag ligt (Kohlberg, 1971). In onderzoek zijn inderdaad significante intra-individuele samenhangen gebleken in het stadium van moreel denken over verschillende morele kwesties (Gibbs & Widaman, 1982; Colby et al., 1983; Snarey et al., 1985). Hoewel er een belangrijke intra-individuele samenhang wordt gevonden in stadium van moreel redeneren bestaan er ook aanwijzingen dat er significante verschillen bestaan in het absolute stadium van meest competent moreel redeneren dat men naar aanleiding van verschillende morele dilemma's laat zien (Levine, 1976; Rubin & Trotter, 1977; Leming, 1978; Bussey & Maughan, 1982; Nisan & Kohlberg, 1982; Tietjen & Walker, 1985). Deze gegevens werpen twijfels op over de geldigheid van deze eigenschap van het stadiummodel.

4 Hiërarchische integratie. Een vierde karakteristiek van Kohlberg's ontwikkelingsmodel is dat de opeenvolgende stadia worden beschouwd als hiërarchische integraties. Elk volgend stadium bouwt voort op de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen dat in het vorige stadium werd vereist. Bijvoorbeeld, om te vinden dat men rekening hoort te houden met de gevoelens van een ander (stadium 3) hoort men eerst te weten dat de ander vanuit zijn gevoelens bepaalde verwachtingen heeft (stadium 2) (Kohlberg, 1971).

Volgens Kohlberg et al. (1983) zou de hiërarchische integratie van elkaar opeenvolgende stadia van moreel redeneren blijken uit het feit dat men in toenemende mate de voorkeur geeft aan redeneringen van steeds hogere stadia. Uit onderzoek blijkt dat de preferentie voor redeneringen van diverse stadia inderdaad een hiërarchische opbouw vertoont, waarbij de meeste voorkeur uitgaat naar het hoogste stadium dat men kan begrijpen (Walker et al. 1984; Boom & Molenaar, 1989).

Volgens Walker et al. (1984) bestaat er een tweede aanwijzing voor de geldigheid van de veronderstelling dat het stadiummodel zich kenmerkt door een hiërarchische integratie van vaardigheden die het voorgaande stadium kenmerkten. Volgens Walker et al. impliceert het principe van de hiërarchische integratie dat men morele re-

Walker (1982) blijkt dat het modale 9- tot 12-jarige kind maximaal in staat is tot de productie van stadium-2 redeneren. Voor het vervolg van deze studie, die zich uitsluitend met determinanten van de ontwikkeling van het morele redeneren van kinderen uit deze leeftijdsgroep bezig houdt, betekent dit gegeven dat vooral gelet zal worden op zaken die de ontwikkeling naar het derde stadium en hoger bevorderen.

deneringen van lagere stadia wel kan begrijpen en redeneringen volgens een hoger stadium niet. Om dit te onderzoeken lieten Walker et al. de deelnemers aan hun onderzoek een aantal redeneringen van elk stadium parafraseren. Onderzocht werd of men in staat was om een parafrase te geven dat van hetzelfde stadiumniveau was. Zo'n correcte parafrase zou blijk geven van het kunnen begrijpen van een bepaald stadium van moreel redeneren. In praktisch alle gevallen werd een redenering correct geparafraseerd wanneer het een redenering van een stadium betrof die lager lag dan of gelijk was aan het eigen stadium van moreel redeneren. Twee-derde van alle proefpersonen bleek redeneringen te kunnen parafraseren die één stadium boven de eigen competentie lagen, terwijl twintig procent van de proefpersonen redeneringen konden begrijpen die twee stadia hoger lagen. Walker et al. concluderen dat de onderzoeksresultaten empirische steun vormen voor de claim dat de opeenvolgende stadia van moreel redeneren geordend zijn volgens het principe van hiërarchische integratie. De onderzoekers geven echter geen verklaring voor het tamelijk grote aantal proefpersonen dat in staat bleek om redeneringen te begrijpen die twee stadia hoger lagen dan het eigen meest competente stadium van moreel redeneren. Omdat een duidelijke falsificatie van voorspellingen vooralsnog ontbreekt, wordt de conclusie van de onderzoekers met betrekking tot deze eigenschap van het stadiummodel voorlopig met de grootste voorzichtigheid aanvaard.

Een algemene conclusie die men uit het de empirische evidentie met betrekking tot de vier veronderstelde eigenschappen van Kohlberg's stadiummodel kan trekken, is dat het begrip "ontwikkelingsstadium van moreel redeneren" zoals dat met name door het MJJ wordt gemeten een redelijke mate van begripvaliditeit bezit.

1.2.4 Factoren die de ontwikkeling van het moreel redeneren bevorderen

Hoe komt de ontwikkeling van het morele denken tot stand? Volgens Kohlberg (1976) speelt daarbij de omgang met de sociale omgeving een essentiële rol. In de poging om de sociale en morele werkelijkheid te begrijpen, leert men complexer sociomoreel perspectief nemen en vindt progressie naar een hoger stadium van moreel redeneren plaats. Turiel (1974; 1977) benadrukt dat ontwikkeling in gang wordt gezet door de ervaring dat het huidige stadium van moreel redeneren en de daarachter verscholen vaardigheid in sociomoreel perspectief nemen onvolkomenheden bezit waardoor men niet in staat is om de complexe morele werkelijkheid te doorgronden.

Kohlberg (1976) vertaalt dit ontwikkelingsprincipe naar drie algemene factoren die ieder afzonderlijk of in combinatie bijdragen aan de ontwikkeling van het moreel redeneren:

1 De mogelijkheid hebben tot perspectief nemen. De ontwikkeling van het moreel redeneren wordt in de eerste plaats bevorderd wanneer men veelvuldig te maken krijgt met situaties die een persoon de gelegenheid bieden tot sociaal perspectief nemen, dat wil zeggen situaties waarin men te maken krijgt met de denkbeelden, gevoelens, meningen, wensen, behoeften, rechten, plichten, waarden en

normen van anderen. Dergelijke situaties worden samengevat onder het begrip "role-taking opportunities" (Kohlberg, 1976): situaties die een beroep doen op de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen. In § 1.1 werd reeds gemeld dat de vaardigheid tot complexer sociaal perspectief nemen als een noodzakelijk aanwezige voorwaarde wordt beschouwd voor het kunnen optreden van complexere vormen van sociomoreel perspectief nemen. Zo moet men bijvoorbeeld in staat zijn om perspectieven te coördineren voordat men deze vaardigheid binnen het moreel redeneren kan toepassen. Het verwerven van complexere vormen van sociaal perspectief nemen verhoogt de waarschijnlijkheid dat men deze vaardigheid toepast binnen het redeneren over morele kwesties.

Mogelijkheden tot sociaal perspectief nemen leiden met name tot de ontwikkeling van het moreel redeneren naarmate:

- de sociale situatie complexer is, waardoor een beroep wordt gedaan op complexere vormen van sociaal perspectief nemen om de situatie volledig te kunnen begrijpen,
- men binnen een goede verstandhouding open staat voor elkaars standpunten waardoor er sprake is van een wederzijdse dialoog waarbinnen uitwisseling van denkbeelden plaats kan vinden, en
- het voeren van zo'n dialoog door de omgeving gestimuleerd of vereist wordt, bijvoorbeeld omdat men beslissingen moet nemen die anderen aangaan.

Kohlberg (1969) veronderstelt dat personen die een leiderschapsrol vervullen complexere vormen van sociaal perspectief nemen leren omdat een leiderschapspositie dikwijls het voorkomen en oplossen van conflicten met zich meebrengt waarbij rekening moet worden gehouden met de verschillende standpunten van betrokken partijen. Met andere woorden: een leidende rol vervullen binnen een groep biedt meer mogelijkheden tot complexer sociaal perspectief nemen en kan daardoor aanzetten tot complexer sociomoreel perspectief nemen. Deze veronderstellingen leiden tot de hypothese dat personen met grotere ervaring in leidinggevende posities een hoger ontwikkelingsstadium van moreel redeneren bereiken.

Deze hypothese is op verschillende wijzen getoetst. Bijvoorbeeld door de mate van role-taking opportunities te operationaliseren in termen van sociaal-economische status. De achterliggende redenering is dat personen met een hogere sociaal-economische status relatief sterker vertegenwoordigd zijn in leidinggevende posities binnen de werksituatie en de samenleving en daarom meer mogelijkheid hebben tot complexer sociaal perspectief nemen, hetgeen ook tot uitdrukking moet komen in hogere stadia van moreel redeneren. Een recent overzichtartikel van Snarey (1985) toont aan dat in elf van de dertien relevante studies personen met een hogere sociaal-economische status een hoger stadium van moreel redeneren hebben bereikt dan personen uit de laagste sociale klasse. In de resterende twee onderzoeken werd geen verschil gevonden.

Kohlberg's hypothese is ook onderzocht door een vergelijking te maken tussen het stadium van moreel redeneren van maatschappelijke leiders en gewone stamleden van traditionele stammen in Kenia (Harkness, Super en Edwards, 1981) en Papoea Nieuw Guinea (Tietjen en Walker, 1985). Uit beide studies bleek dat maatschappelijke leiders inderdaad een hoger stadium van moreel redeneren hadden

bereikt dan de stamleden die minder betrokken waren bij het functioneren van de samenleving.

Geconcludeerd mag worden dat de genoemde studies het belang van het hebben van mogelijkheden tot sociaal perspectief nemen voor de ontwikkeling van het moreel redeneren ondersteunen. Hierbij dient echter benadrukt te worden dat het onmogelijk is om oorzaak-gevolg conclusies te trekken: de hogere maatschappelijke positie kan leiden tot hogere stadia van moreel redeneren, maar evengoed kan men in de gelegenheid worden gesteld om hogere posities te bekleden omdat men juist een hoger moreel ontwikkelingspeil bezit.

2 De morele atmosfeer. De sociale omgeving waarin men verkeert, kenmerkt zich door de wijze waarop in die omgeving de fundamentele rechten en plichten zijn verdeeld en beslissingen worden genomen (Kohlberg, Kaufman, Scharf & Hickey, 1975). De regulatie van de sociale omgang representeert aldus een bepaald stadium van moreel redeneren. In sommige situaties gebeurt dit onder verwijzing naar regels, tradities, wetten of autoriteitsfiguren (stadium-1 redeneren), bijvoorbeeld in een gevangenis of in het leger. In andere situaties worden beslissingen genomen op basis van overwegingen van wat het systeem verlangt of datgene dat recht doet aan ieders rechten (stadium-4 en hoger), bijvoorbeeld het regeringsbeleid in een democratisch politiek bestel of de rechtspraak. Het stadium van moreel redeneren dat men herkent in een bepaalde sociale structuur noemt Kohlberg de morele atmosfeer van de desbetreffende sociale omgeving. Het stadium van moreel redeneren dat verscholen ligt achter de morele atmosfeer van een sociale omgeving zet mensen aan tot reflectie over morele waarden en normen. Iemand die bijvoorbeeld grove onrechtvaardigheid in zijn omgeving waarneemt, denkt na over argumenten voor dat oordeel en eventuele alternatieve situaties waarin naar zijn mening wel rechtvaardigheid heerst.

Kohlberg (1976) heeft de hypothese geopperd dat er een ontwikkelingsstimulus uit gaat van de morele atmosfeer van de omgeving wanneer deze is gebaseerd op een hoger stadium van moreel redeneren. Naar aanleiding van onderzoek waarin deze veronderstelling werd getoetst, beweren Hickey, Scharf en Kohlberg (in Kohlberg, 1976) dat het stadium van moreel redeneren van vrouwelijke gevangenen toenam door de morele atmosfeer te baseren op overwegingen die horen bij hogere stadia van moreel redeneren. Kohlberg et al. (1975) behaalden minder positieve resultaten in een onderzoek binnen een penitentiare inrichting voor mannen.

3 Cognitief-moreel conflict. Een derde factor die bijdraagt aan de ontwikkeling van het moreel redeneren is volgens Kohlberg (1976) het optreden van een cognitief-moreel conflict: de confrontatie van het eigen moreel redeneren met daarmee strijdige informatie. Cognitief-morele conflicten kunnen in de eerste plaats optreden doordat men geconfronteerd wordt met eigen morele standpunten en overwegingen. Als dramatische voorbeelden van situaties waarin men kan worden geconfronteerd met zijn morele denken, noemt Kohlberg (1976) oorlogservaringen of een ingrijpende verandering van levensomstandigheden. Dergelijke ervaringen kunnen als een katalysator werken op het bevorderen van sociaal bewustzijn en het herkennen van existentiële menselijke waarden.

In de tweede plaats kunnen cognitief-morele conflicten optreden naar aanleiding van de confrontatie met het morele denken van belangrijke anderen, zoals op-

voeders, leeftijdgenoten of via de media. De ontwikkelingsstimulans die uitgaat van de confrontatie met het moreel redeneren van anderen is onderzocht in een groot aantal studies waarin subjecten gestimuleerd werden tot het voeren van discussies over morele kwesties. Blatt en Kohlberg (1975) en Crockenberg en Nicolayev (1979) hebben experimenteel het effect van morele discussies als onderdeel van het onderwijsprogramma binnen het middelbare onderwijs onderzocht. In vergelijking met een controlegroep vertoonde in beide studies de experimentele groep een significante ontwikkeling in stadium van moreel redeneren. Gelijksortige resultaten behaalden Gibbs, Arnold, Ahlborn en Cheesman (1984) naar aanleiding van acht wekelijkse discussie-sessies bij een groep jeugdige delinquenten.

In een aantal studies heeft men via experimentele manipulatie proefpersonen geconfronteerd met het morele oordelen en redeneren van anderen die volgens een hoger of lager stadium redeneerden. Jongeren die werden geconfronteerd met het moreel redeneren van een ander dat hoger lag dan het eigen stadium van moreel redeneren bleken meer ontwikkeling in stadium van moreel redeneren te laten zien dan jongeren die òf te maken kregen met moreel redeneren van het gelijke stadium (N) waarin de proefpersoon op dat moment verkeerde (Arbuthnot, 1975; Berkowitz, Gibbs & Broughton, 1980; Walker, 1982, 1983), òf geplaatst werden tegenover het moreel redeneren van een ander dat van een lager stadium getuigde (N-1 conditie) (Arbuthnot, 1975; Norcini & Snyder, 1983), òf controlegroepen die niet aan het moreel redeneren van een ander werden blootgesteld (Arbuthnot, 1975; Walker, 1982).

Uit een aantal onderzoeken blijkt consistent dat het niets uit lijkt te maken of het hogere moreel redeneren waarmee men wordt geconfronteerd één (N+1 conditie) of twee stadia (N+2 conditie) boven het eigen stadium van moreel redeneren ligt (Arbuthnot, 1975; Matefy & Acksen, 1976; Walker, 1982).

Uit het bovenstaande mag geconcludeerd worden dat van de confrontatie met het moreel redeneren van anderen dat van een hoger stadium van moreel redeneren getuigt een stimulerende invloed uitgaat.

Kohlberg (1976) ontkent nadrukkelijk dat een leertheoretisch proces de verklaring biedt voor het optreden van ontwikkeling van moreel redeneren; Noch imitatie, noch beloning of straf is verantwoordelijk voor deze ontwikkeling. Kohlberg noemt daarvoor het volgende logische argument:

"If the child goes through qualitatively different stages of thought, his basic mode of organizing experience cannot be the direct result of adult teaching, or they would be copies of adult thought from the start." (1969, p. 354).

Een aantal studies lijkt de veronderstelling te bevestigen dat ontwikkeling geen imitatie inhoudt van de voorbeelden van moreel redeneren die men tegenkomt. In een studie van Norcini en Snyder (1983) werden jongeren geconfronteerd met moreel redeneren van een lager stadium. De subjecten bleken in een onmiddellijke nameting weliswaar moreel redeneren van een lager stadium te vertonen, maar bij een meting na twee weken bleek van dit negatieve effect niets meer. Het positieve effect van een model dat moreel redeneren van een hoger stadium liet zien, bleek bij de latere nameting nog wel te bestaan. Wanneer er sprake zou zijn van imitatie-leren dan zou men ook een uitgesteld effect mogen verwachten in de groep subjecten die met moreel redeneren van een lager stadium werden geconfronteerd.

Walker (1982) stelde in een onderzoek subjecten bloot aan een persoon die morele redeneringen uitsprak van een peil dat twee stadia boven het eigen, meest competente stadium van moreel redeneren van de subjecten lag. Wanneer er sprake zou zijn geweest van een imitatie-effect dan zouden de subjecten meer N+2 redeneringen hebben moeten gaan vertonen. Walker's resultaten lieten zien dat de confrontatie met moreel redeneren dat twee stadia boven het eigen stadium van moreel redeneren lag, bij de subjecten niet leidde tot een toename van N+2 redeneringen, maar juist van N+1 redeneringen.

Geconcludeerd mag worden dat de bevindingen van Norcini en Snyder en Walker een sociale leertheoretische verklaring van de ontwikkeling van moreel redeneren tegenspreken. In plaats van een leertheoretische verklaring beweert Kohlberg dat ontwikkeling optreedt naar aanleiding van pogingen om morele kwesties beter te begrijpen. Hierdoor verwerft men voor zichzelf de vaardigheid tot complexer sociomoreel perspectief nemen en bereikt men daarmee een hoger stadium van moreel redeneren. De omgeving kan de ontwikkeling van het moreel redeneren stimuleren doordat er veel mogelijkheden bestaan tot sociaal perspectief nemen, de morele atmosfeer een hoog stadium representeert en/of vanuit de omgeving veel informatie wordt aangeboden die kan leiden tot een cognitief conflict.

Wij veronderstellen dat dergelijke ervaringen enkel tot ontwikkeling van het moreel redeneren leiden indien de relevante informatie gedegen wordt verwerkt. Deze bewering wordt ondersteund door bevindingen van Berkowitz en Gibbs (1983). Zij onderzochten de verbale interactie van subjecten (gemiddelde leeftijd 20 jaar) die binnen een N+1 conditie geconfronteerd werden met een hoger stadium van moreel redeneren. Gelet werd op de kwaliteit van de verbale transacties, dat wil zeggen reacties die ingaan op het redeneren van een ander. Berkowitz en Gibbs onderscheidden twee vormen van transactieve reacties: enerzijds representatieve transacties, die slechts een weergave vormen van het redeneren van de ander, bijvoorbeeld door beweringen te parafraseren of naast elkaar te plaatsen en anderzijds operationele transacties, dat wil zeggen transacties die dieper ingaan op of een uitwerking zijn van elkaar's redeneren, zoals verduidelijken, wijzen op onduidelikheden, tegenstrijdigheden of gebreken, vergelijken van standpunten, etc. De onderzoeksresultaten wezen uit dat subjecten die binnen de N+1 conditie een hoger stadium van moreel redeneren bereikten, in vergelijking tot degenen die binnen deze conditie geen ontwikkeling vertoonden, meer operationele transacties hadden verricht tijdens de discussie met de persoon die volgens een hoger stadium van moreel redeneren functioneerde. Hierdoor wordt de veronderstelling gesteund dat de ontwikkeling van het moreel redeneren gestimuleerd wordt door de kwaliteit van de verwerking van moreel-relevante informatie.

De genoemde drie ontwikkeling-stimulerende factoren (mogelijkheden tot sociaal perspectief nemen, morele atmosfeer en moreel-cognitief conflict) beschrijven algemene eigenschappen van de sociale omgeving waarin iemand verkeert. Binnen elke, mogelijke sociale context, zoals het gezin, de school, de vriendenkring, leeftijdgenoten, vereniging, het werk, de maatschappelijke positie, etc., doen zich in meer of mindere mate mogelijkheden voor tot sociaal perspectief nemen, kan men een morele atmosfeer ontdekken die een bepaald stadium van moreel redeneren representeert en wordt men in meer of mindere mate geconfronteerd met al-dan-niet

complexer moreel redeneren. In Kohlberg's visie speelt het gezin geen bijzondere rol met betrekking tot de ontwikkeling van het moreel redeneren:

"From our point of view [...] (1) family participation is not unique or critically necessary for moral development, and (2) the dimensions on which it stimulates moral development are primarily general dimensions by which other primary groups stimulate moral development." (1969, p. 399).

Gezien het achterblijven van Kohlberg's belangstelling voor de rol die het opvoedend handelen van ouders speelt, zal in de volgende paragraaf een theoretische analyse plaatsvinden van de wijze waarop opvoeders binnen het gezinsfunctioneren de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind kunnen stimuleren. Naar aanleiding daarvan kan vervolgens een theoretisch antwoord worden gegeven op de eerste vraagstelling van dit onderzoek, namelijk de vraag "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind?".

OPVOEDERGEDRAG EN DE ONTWIK- KELING VAN HET MOREEL REDENEREN VAN HET KIND

In de voorgaande paragraaf hebben we gezien dat de ontwikkeling van het moreel redeneren wordt gestimuleerd door de mate waarin vanuit de sociale omgeving een beroep wordt gedaan op de vaardigheden die ten grondslag liggen aan het moreel redeneren. Dit is het geval wanneer één of meer van de volgende factoren deel uitmaken van de situatie waarin men verkeert:

- De situatie biedt aanleiding om een kwestie vanuit het standpunt van diverse betrokkenen te benaderen. Met andere woorden: men krijgt de gelegenheid tot complex sociaal perspectief nemen ("role-taking opportunity").
- In de ervaring van de sociale omgeving staat de wijze waarop men met elkaar's rechten en plichten omgaat centraal. De morele atmosfeer van de sociale omgeving drukt daardoor een belangrijke stempel op de beleving van de situatie.
- In de situatie wordt de persoon geconfronteerd met informatie die de tekortkomingen van het eigen moreel redeneren aan het licht brengt en een beroep doet op een hoger stadium van moreel redeneren. Dat wil zeggen, de situatie geeft aanleiding tot een cognitief-moreel conflict dat de persoon ertoe aanzet om vanuit een complexere vorm van sociomoreel perspectief nemen het morele dilemma te benaderen.

Wanneer de opvoedingssituatie binnen het gezin als uitgangspunt wordt genomen, kunnen bovenstaande factoren als volgt worden toegepast: ouders kunnen de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind stimuleren door het kind vaker de mogelijkheid te bieden tot complex sociaal perspectief nemen; door de wijze waarop ouders met conflicten omgaan een morele atmosfeer van een hoger stadium van moreel redeneren te laten representeren; en het kind dikwijls te voorzien van informatie die tot een moreel-cognitief conflict kan leiden, met name door het kind te confronteren met moreel redeneren van een hoger stadium en het kind te wijzen op de onvolkomenheid van zijn moreel redeneren.

Binnen de ouder-kind interactie doen zich diverse situaties voor waarin de genoemde factoren alleen of in combinatie voorkomen. Daarbij valt te denken aan gesprekken binnen het gezin over waarden en normen, bijvoorbeeld wanneer men politiek, cultuur of bepaalde sociale gebeurtenissen als onderwerp van gesprek neemt. Onderzoeksresultaten van Speicher (1985b) geven steun aan deze veronderstelling. Speicher vond een positieve relatie tussen de mate waarin ouders binnen het gezin morele waarden en normen in conversaties ter sprake brachten en het stadium van moreel redeneren van jongeren in de leeftijd van 10 tot en met 18 jaar.

Naast gesprekken over morele zaken valt ook te denken aan de stimulerende invloed die uit kan gaan van de mate waarin en de wijze waarop ouders hun kind betrekken in beslissingssituaties. Door het kind bij beslissingen te betrekken en open te staan voor de opvattingen van het kind worden mogelijkheden gecreëerd tot com-

plex sociaal perspectief nemen. De resultaten van een drietal studies geven steun aan deze bewering. In een onderzoek van Holstein (1972) werd een positieve samenhang gevonden tussen de mate waarin ouders het nemen van beslissingen binnen het gezin aanmoedigden en het morele ontwikkelingsstadium van het kind. Onderzoekresultaten van Powers (1988) en Taylor en Walker (1989) voegen daaraan toe dat deze samenhang sterker is wanneer het delen van (morele) standpunten plaats vindt in een weinig conflictueuze context. In een interventiestudie probeerde Stanley (1978) ouders en hun 16- of 17-jarige kinderen te leren om op een meer democratische wijze conflicten op te lossen en gezamenlijk beslissingen te nemen. Volgens Stanley zouden de kinderen daardoor de mogelijkheid krijgen tot complexer sociaal perspectief nemen, zouden zij vaker te maken krijgen met een moreel-cognitief conflict en zou de morele atmosfeer binnen het gezin op een hoger plan worden getild. Deze effecten zouden bij de kinderen uit de experimentele groep moeten blijken uit een ontwikkeling van het stadium van moreel redeneren. Zowel op de onmiddellijke nameting, als op de uitgestelde nameting na één jaar bleek dit inderdaad het geval. Binnen de controlegroep werd geen effect gevonden.

Een derde en zeer belangrijk geachte situatie waarin ouders het morele denken van kinderen kunnen beïnvloeden, doet zich voor wanneer het kind in de ogen van de ouder een waarde of norm overtreedt en de ouder het kind daarvoor tot de orde roept. Dergelijk disciplineringsgedrag van ouders blijkt zeer frequent (Clifford, 1959; Simmons & Schoggen, 1963; Minton et al., 1971; Hoffman, 1983; Shaffer, 1984) en naar aanleiding van een breed scala aan overtredingssituaties voor te komen in het dagelijkse gezinsleven (Clifford, 1959; Brown, Cunningham & Birkimer, 1983; Hawley, Shear, Stark & Goodman, 1984; Ellis-Schwabe & Thornburg, 1985; Hakim-Larson, Livingston & Tron, 1985; Vermulst, Gerris, Franken & Janssens, 1986; Hill & Holmbeck, 1987; Papini, 1987; Pettit & Bayles, 1987).

Disciplineringsreacties van de ouders worden bij uitstek relevant geacht voor de ontwikkeling van het morele denken van het kind. Met name wanneer het om een overtreding van een morele waarde of norm handelt, in tegenstelling tot overtredingen van huishoudelijke regels die bedoeld zijn om de orde te bewaren (zoals bijv. niet schreeuwen in huis) of normen ten aanzien van voorzichtigheid, schoolprestaties, etc. (Smetana, 1989). In de eerste plaats worden overtredingen van morele waarden en normen relevant geacht omdat disciplineringsreacties optreedt naar aanleiding van een sociaal conflict tussen het kind en anderen, dat wil zeggen het frontaal tegenover elkaar staan van perspectieven.

In de tweede plaats omdat disciplineringsreacties een normatief karakter hebben. Disciplineringsreacties zijn bij uitstek situaties waarin ouders hun waarden en normen kenbaar maken. Middels de disciplineringsreactie spreekt de ouder als het ware een moreel oordeel uit over het norm-overtredend gedrag van het kind.

Gezien het frequente voorkomen en de relevantie van disciplineringsreacties zal de aandacht in deze studie verder alleen nog maar uitgaan naar de wijze waarop ouders via hun disciplineringsgedrag de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind kunnen beïnvloeden. Dit houdt in dat in het vervolg voorbij wordt gegaan aan de invloed van andere vormen van opvoedend handelen van ouders op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind, zoals het kind betrekken bij beslissingen of discussiëren over morele waarden en normen. Deze keuze impliceert

echter niet dat andere invloeden die uitgaan van het gedrag van de ouders worden ontkend of van ondergeschikt belang worden geacht.

Nu we ons beperken tot een analyse van de wijze waarop ouders door middel van hun disciplineringsgedrag de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind kunnen beïnvloeden, houdt een beantwoording van de eerste vraagstelling in dat we in § 1.3.1 aangegeven welke disciplineringsreacties op kunnen treden naar aanleiding van een overtredingsreactie van het kind. En we vervolgens in § 1.3.2 analyseren van welke reacties mogelijk een stimulerende invloed uit kan gaan op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

1.3.1 Disciplineringsstechnieken

Welke reacties vertonen ouders na het optreden van een norm-overtreding van hun kind? Een aantal studies naar ouderlijke disciplineringsreacties geeft hierover meer inzicht (Clifford, 1959; Hoffman, 1970; Minton et al., 1971; Magmer & Ipfling, 1973; Conroy, Hess, Azuma & Kashiwagi, 1980; Grusec & Kuczynski, 1980; Mladek, 1982; Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Kuczynski, 1984; Oldenshaw, Walters & Hall, 1986; Trickett & Kuczynski, 1986; Kuczynski, Kochanska, Radke-Yarrow & Girmius-Brown, 1987; Trickett & Susman, 1988). In de beschouwing zullen enkel reacties worden betrokken die gericht zijn op de norm-overtreder, en niet op een eventueel slachtoffer of andere aanwezigen. Door vergelijking van de overeenkomsten en verschillen tussen de disciplineringsreacties kunnen een aantal typen worden onderscheiden³.

- **Negeren van overtredingsgedrag.** Een eerste mogelijkheid voor ouders is dat zij afzien van een reactie op de overtreding van het kind⁴.

³ De conceptuele reductie tot de genoemde typen wordt gecompliceerd door een aantal factoren. Ten eerste worden in een aantal studies de verschillende reacties niet nader gedefinieerd, waardoor onzekerheid kan bestaan over de preciese inhoud van een reactie en de inhoudelijke afbakening van andere reacties. In dat geval wordt afgegaan op de algemene betekenis van een begrip. Een tweede complicatie is dat er in sommige gevallen sprake is van een gebrekkige eenduidigheid in terminologie. Daarom vindt de vergelijking van disciplineringsreacties en -categorieën plaats op basis van de omschrijvingen van de genoemde reacties, voor zover aanwezig. Ten derde, in een aantal studies worden verwante disciplineringsreacties samen ondergebracht in een bepaalde categorie. Daarbij komt het voor dat dezelfde reactie door verschillende auteurs onder verschillende categorieën wordt geschaard. In deze gevallen wordt voorbij gegaan aan de genoemde categorie en wordt enkel gelet op de samenstellende delen ervan.

⁴ "Ignore": Clifford, 1959; Trickett & Susman, 1988; "No reaction": Grusec & Kuczynski 1980; "Ignoreren": Mladek, 1982.

- **Verbale, afkeurende reactie.** Ouders staat de mogelijkheid open om het gedrag van kinderen expliciet te bekritisieren⁵, dat wil zeggen aangeven dat het kind een norm heeft overtreden. Naast het ronduit afkeuren van gedrag ("Slaan mag niet") noemen een aantal onderzoekers als mogelijkheid dat de ouder het kind persoonlijk aanspreekt: door het kind belachelijk te maken⁶, door schelden⁷, door een beroep te doen op de zelf-achting van het kind⁸ ("Noem jij jezelf nou een grote vent?"); of door anderszins expliciet blij te geven van teleurstelling over het gedrag van het kind⁹.
- **Bevelen.** Ouders kunnen het kind opdracht geven om onmiddellijk aan een norm te gehoorzamen door gedrag te verbieden of te gebieden. Deze mogelijkheid wordt in alle studies genoemd. Grusec en Kuczynski (1980), Mladek (1982) en Kuczynski et al. (1987) maken daarbij onderscheid tussen (vriendelijk) verzoeken¹⁰, en commanderen¹¹. Commando's kunnen volgens Minton et al. (1971) op verschillende wijze worden gegeven: indirect¹² (bijv. door de naam van het kind te noemen, door middel van "Hè!"); door een simpel verbod¹³ ("Laat dat!", "Stop!"); of door het positief formuleren van een norm, dat wil zeggen expliciet aangeven wat van het kind verlangd wordt¹⁴ ("Ruim de tafel op"). Kuczynski et al. (1987) voegen aan bovenstaande lijst nonverbale commando's toe, zoals het dwingend aankijken van het kind¹⁵.
- **Strafmaatregelen nemen.** De ouder kan de overtreding laten volgen door het kind te confronteren met vergeldende maatregelen die bedoeld zijn om herhaling van de norm-overtreding in de toekomst te voorkomen of om onmiddellijke gehoorzaamheid af te dwingen. In een aantal studies wordt een onderscheid gemaakt tussen fysieke en niet-fysieke straf (Clifford, 1959; Minton et al., 1971; Magmer & Ipfling, 1973; Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Oldenshaw et al., 1986; Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988).

-
- 5 "Ermahnung" en "Tadel, Verwarnung": Magmer & Ipfling, 1973; "Urteilen, kritisieren, widersprechen, beschuldigen": Mladek, 1982; "Disapproval": Oldenshaw et al., 1986; "Reprimand": Kuczynski et al., 1987.
 - 6 "Ridicule" en "Shame": Clifford, 1959; "Ego-attack": Hoffman, 1970; "Lächerlich machen, beschämen": Mladek, 1982; "Humiliation": Oldenshaw et al., 1986.
 - 7 "Scold": Clifford, 1959; "Beschimpfen": Mladek, 1982.
 - 8 "Appeal to self-esteem": Clifford, 1959.
 - 9 "Expression of disappointment": Hoffman, 1970.
 - 10 "Simple request for compliance": Grusec & Kuczynski; "Beraten, Lösungen geben, Vorschläge machen": Mladek; "Indirect commands": Kuczynski et al.
 - 11 "Forced compliance of appropriate behavior": Grusec & Kuczynski; "Direct commands": Kuczynski et al.
 - 12 "Mild, indirect prohibition": Minton et al.; "Unclear commands": Kuczynski et al.
 - 13 "Simple prohibition requiring only inhibition".
 - 14 "Directive prohibition requiring an action other than inhibition".
 - 15 "Distal signals".

Fysieke straf behelst een daadwerkelijk ingrijpen van de ouder die bij het kind pijn of schrik teweeg brengt, bijvoorbeeld door te slaan of te schoppen. Niet-fysieke straf houdt in dat de ouder de norm-overtreding van het kind laat volgen door het ontzeggen van iets dat het kind op prijs stelt (bijv. privileges¹⁶, eten¹⁷, speelgoed¹⁸, geld¹⁹, genegenheid²⁰, de vrijheid om te gaan en te staan waar men wil²¹, etc.) of confronteert met iets dat het kind als negatief waardeert (bijv. strafwerk²², bang maken²³, extra huishoudelijke taken, vroeg naar bed). Clifford's categorie "restitution" (vergoeden van schade) kan ook als een vorm van straf worden beschouwd.

In een aantal onderzoeken wordt een onderscheid gemaakt tussen het daadwerkelijk toekennen van straf en het dreigen ermee²⁴.

- **Informatie geven.** In alle studies wordt aan ouders als disciplineringsreactie de mogelijkheid toegekend om het kind informatie te geven. Naast één algemene categorie "informerer"²⁵ worden in een aantal studies de volgende specifieke vormen vermeld:

- Minton et al. (1971) spreekt over de categorie "Explanation of an accompanying prohibition", dat wil zeggen het kind duidelijk maken waarom het dient te gehoorzamen. Kuczynski (1984) onderscheidt binnen deze categorie rechtvaardigingen om te gehoorzamen door verwijzing naar het gezag van iemand ("...want ik ben de baas")²⁶. Wanneer de ouder ter rechtvaardiging verwijst naar niet-persoonlijke kenmerken van de situatie

16 Clifford, 1959; Magmer & Ipfling, 1973; Grusec & Kuczynski, 1980; Trickett & Susman, 1988.

17 "Deprive of food": Clifford, 1959.

18 "Remove source difficulty": Clifford, 1959; "Remove object": Minton et al., 1971.

19 "Geldstrafen": Magmer & Ipfling, 1973.

20 "Tell the child that yo won't love him anymore": Clifford, 1959; "Love withdrawal": Hoffman, 1970; Zahn-Waxler & Chapman, 1982; "Liebesentzug": Magmer & Ipfling, 1973.

21 "Put to bed": Clifford, 1959; "Isolate": Clifford, 1959; Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988; "Remove child": Minton et al., 1971; "Freiheitsentzug": Magmer & Ipfling, 1973; "Social/Physical isolation": Grusec & Kuczynski, 1980.

22 "Strafarbeiten": Magmer & Ipfling, 1973.

23 "Frighten or scare": Clifford, 1959.

24 "Threaten": Clifford, 1959; Minton et al., 1971; Oldenshaw et al., 1986; Trickett & Kuczynski, 1986; "Strafandrohung": Magmer & Ipfling, 1973; "Bribe": Clifford, 1959; Kuczynski, 1984.

25 "Reasoning": Clifford, 1959; Oldenshaw et al., 1986; Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988; "Belehrung": Magmer & Ipfling, 1973; "Explanations": Zahn-Waxler & Chapman, 1982; "Argumentieren, logische Argumenten anführen, belehren": Mladek, 1982.

26 "Authority oriented reasoning".

spreekt Hoffman (1970) van "Matter-of-fact-induction" (bijv. "Als je nu niet opruimt, kan de tafel niet worden gedekt").

- Het kind informeren omtrent de gevolgen van de overtreding voor een ander²⁷, zoals schade, pijn, verdriet, etc. Conroy et al. (1980) maken binnen deze categorie onderscheid tussen het wijzen op materiële gevolgen van een overtreding enerzijds en het wijzen op emotionele en sociale gevolgen anderzijds²⁸. Hoffman (1970) maakt verschil tussen het wijzen op de gevolgen voor de ouder en de gevolgen voor leeftijdgenootjes²⁹.
- Het kind op de hoogte brengen van waarden en normen die volgens de ouder een rol spelen in de overtredingssituatie of het kind uitleggen of voordoen wat in dergelijke situaties van het kind verlangd wordt, dat wil zeggen het formuleren van een positieve gedragsnorm waaraan het kind in de toekomst (dus niet onmiddellijk) hoort te voldoen³⁰.
- Het kind wijzen op kenmerken van de situatie ("Niet doen, want we hebben nu visite")³¹.
- Verwijzen naar een eerdere of vergelijkbare ervaring van het kind³².
- **Het kind afleiden.** Een mogelijke reactie is volgens sommige auteurs de aandacht van het kind op andere zaken richten als afleidingsmanoeuvre³³.
- **Positieve reactie op overtreding.** Komt in een aantal studies ook naar voren als een categorie van disciplineringsreacties. Reacties die onder deze categorie

27 "Appeal to emotions": Clifford, 1959; "Appeal to feelings": Conroy et al., 1980; "Other-oriented induction": Grusec & Kuczynski, 1980; "Gedanken und Gefühle des Kindes ansprechen und eigene Befindlichkeiten situationsbezogen äussern": Mladek, 1982; en "Other oriented reasoning": Kuczynski, 1984.

28 "Appeal to feelings" versus "Appeal to consequences".

29 "Induction regarding parents" versus "Induction regarding peers".

30 "Appeal to rules": Conroy et al., 1980; "Matter-of-fact induction": Grusec & Kuczynski, 1980; "Normative statements": Kuczynski, 1984; "Modeling": Conroy et al., 1980; Oldenshaw et al., 1986.

31 "Interpretieren, analyseren, diagnostiseren": Mladek, 1982; "Matter of fact reasoning": Kuczynski, 1984.

32 "Generalizations": Kuczynski, 1984.

33 "Divert child": Clifford, 1959; "Child diverted": Grusec & Kuczynski, 1980; "Aufheitem, ablenken, zerstreuen": Mladek, 1982; "Verbal distraction": Kuczynski, 1984; "Alternatives/distraction": Kuczynski et al., 1987.

vallen betreffen: vleien³⁴, prijzen³⁵, goedkeuren³⁶, kalmeren³⁷, blijk geven van affectie³⁸, of lachen³⁹.

- **Vragen naar motieven van het overtredende kind.** Een vaak voorkomende categorie reacties is het kind vragen naar de redenen voor zijn gedrag, bijvoorbeeld "Waarom deed je dat?"⁴⁰.
- **Negatieve fysieke interventie.** Dat wil zeggen: het kind stevig beetpakken om eisen kracht bij te zetten⁴¹.

De totale reactie van de ouder op een norm-overtreding van het kind is in de praktijk samengesteld uit één type of de combinatie van verschillende typen disciplineringsreacties. Verder is het ook mogelijk dat één bepaalde reactie van de ouders elementen bevat uit verschillende typen reacties. Bijvoorbeeld, van het overtredend kind eisen dat het zijn excuses aanbiedt aan een slachtoffer, kan worden gezien als een straf, een bevel, een blijk van afkeur en tegelijkertijd het kind informeren dat een ander schade heeft geleden of is gekrenkt door zijn norm-overtredend handelen.

1.3.2 De ontwikkelings-stimulerende kwaliteit van de diverse disciplinerings technieken

In § 1.3.1 staan negen vaak genoemde typen disciplineringsreacties opgesomd. Hier zal worden aangegeven of van elk van deze typen disciplineringsreacties mogelijkwerijs een stimulerende invloed uitgaat op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Dit vergt criteria op grond waarvan kan worden beslist of van een bepaald type disciplineringsreactie een ontwikkelingsstimulus uitgaat. De drie factoren die in § 1.2.4 werden genoemd, kunnen hiervoor worden gebruikt.

In de eerste plaats wordt bekeken of het kind een mogelijkheid wordt geboden tot sociaal perspectief nemen. Hiervan is sprake wanneer door middel van de disci-

34 "Coax": Clifford, 1959.

35 "Praise": Clifford, 1959; "Loben": Mladek; "Verbal reinforcement" en "Character attribution": Kuczynski, 1984; "Positive incentives": Kuczynski et al., 1987.

36 "Social approval": Clifford, 1959; "Zustimmen": Mladek, 1982; "Approval": Oldenshaw et al., 1986.

37 "Soothe": Clifford, 1959; "Positive physical": Oldenshaw et al., 1986.

38 "Affection": Kuczynski, 1984; Kuczynski et al., 1987.

39 "Laugh": Oldenshaw et al., 1986.

40 "Questioning the child about his activity": Minton et al., 1971; "Questioning": Conroy et al., 1980; "Fragen, forschen, verhören": Mladek, 1982.

41 "Manual persuasion" en "Remove child forcibly": Clifford, 1959; "Straff anfassien, tütlich werden": Mladek, 1982; "Physical restraint": Zahn-Waxler & Chapman, 1982, Trickett & Susman, 1988; "Aversive consequences": Kuczynski 1984; "Forced appropriate behavior": Trickett & Kuczynski, 1986; "Enforcement": Kuczynski et al., 1987.

plineringsreactie op expliciete wijze de positie of rol van een eventuele andere partij in een norm-overtredingssituatie wordt toegelicht. Bijvoorbeeld door er op te wijzen dat anderen de situatie op een andere wijze beleven (perspectief differentiëren), door gedachten, gevoelens, intenties, etc. van anderen te benoemen (perspectief nemen) of door op de verhouding tot elkaar te wijzen (perspectieven coördineren). Onderzoeksresultaten van Bearison en Cassel (1975) zijn in dit kader relevant. Zij vonden een positieve relatie tussen de mate waarin moeders hun kind in conflictsituaties wezen op de gevoelens, gedachten, behoeften, wensen of intenties van een van de betrokken partijen bij het conflict en de mate waarin kinderen in hun communicatie met anderen het standpunt van de ander innamen. Volgens Maccoby (1980) levert dit de aanwijzing dat het kind sensitiever wordt voor de situatie waarin de ander verkeert wanneer de ouder vaker het perspectief van betrokken anderen onder de aandacht van het kind brengt en verduidelijkt. De veronderstelling die hier wordt geopperd, is dat het kind daardoor ook de beleving van de ander leert betrekken in zijn moreel redeneren, hetgeen resulteert in een hoger stadium van moreel redeneren.

Men kan in de tweede plaats bekijken op welke wijze de ouder door zijn handelen uitdrukking geeft aan de morele atmosfeer binnen het gezin. Denny en Duffy (1974) wijzen erop dat de disciplineringsreactie van de ouder het kind confronteert met een bepaalde vorm van sociomoreel perspectief nemen. Met andere woorden: in het disciplineringsgedrag van de ouder komt de morele atmosfeer binnen het gezin tot uitdrukking. Wanneer een ouder een kind dreigt met slaan of naar-bed-sturen, wordt het kind gewezen op de straffende gevolgen van een morele norm-overtreding. In dat geval wordt het kind geconfronteerd met het argument dat bepaald handelen moreel verwerpelijk is omdat dat een regel is, omdat een autoriteit het verbiedt, omdat er straf op staat, etc. Met andere woorden: de ouder confronteert het kind met egocentrisch, autoritair perspectief nemen dat karakteristiek wordt geacht voor stadium-1 redeneren. Wanneer een ouder het overtredende kind wijst op de gevolgen van de overtreding voor het slachtoffer en eist dat men daar rekening mee hoort te houden, dan confronteert men de dader met de eis tot coördinatie van individuele perspectieven, die kenmerkend wordt geacht voor het derde stadium van moreel redeneren.

Ten derde kan men onderzoeken of de reactie van de ouder op grond van de inhoud van de aangeboden informatie mogelijk een moreel-cognitief conflict bij het kind teweeg brengt. We hebben gezien dat dit het geval is wanneer de informatie van de ouder overeen komt met de structuur van een hoger stadium van moreel redeneren dan waarin het kind verkeert (N-plus conditie).

Het eerder beschreven onderzoek van Berkowitz en Gibbs (1983) liet zien dat ontwikkeling van het moreel redeneren eerder optreedt wanneer de disciplineringsreactie het kind aanzet tot gedegen cognitieve verwerking. Bijvoorbeeld doordat het kind de gelegenheid wordt gegeven om zijn positie te beargumenteren of te verduidelijken door middel van operationele transacties. Empirisch blijkt dat ouders dit in hun discussies met het kind voornamelijk doen door het stellen van vragen aan het kind (Kruger & Tomasello, 1986).

Peterson en Skevington (1987) achten voor het optreden van een cognitief conflict "distancing" van belang. Hieronder worden disciplineringsreacties verstaan die het standpunt van het kind uitdagen door het stellen van vragen, door tegenvoorbeelden

te geven of op tegenstrijdigheden te wijzen. Dit zijn technieken die wij meestal onder de zgn. "Socratische methode" verstaan. Peterson en Skevington vonden dat de mate waarin moeders in verschillende overtredingssituaties gebruik maakten van dergelijke technieken positief correleerde met de vaardigheid tot perspectief nemen van hun vijf- of zes-jarige kind.

Op grond van de drie criteria kan men van elk van de onderscheiden typen disciplineringsreacties aangeven of er een potentiële stimulerende invloed van uitgaat op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

De overtreding van het kind *negeren*, het kind *afleiden* of een steunende, *positieve reactie* op een overtreding lijken geen mogelijkheid te bieden tot perspectief nemen, zeggen niets over de wijze waarop rechten en plichten worden gereguleerd en zetten niet aan tot een cognitief conflict omdat ze het kind niet confronteren met morele denkbeelden waaraan een hoger stadium van moreel redeneren ten grondslag ligt. De stimulerende waarde van deze typen disciplineringsreacties lijkt dan ook nihil.

Het kind *verbaal afkeuren*, het kind *bevelen* om iets te doen of te laten, *straf uitdelen* en *fysiek ingrijpen* zijn typen disciplineringsreacties die het kind enkel duidelijk maken dat de ouder een andere, afwijkende opvatting heeft over het gedrag van het kind (perspectief differentiëren) zonder bij te dragen aan het leren om zelfstandig te reflecteren over wat het slachtoffer van de overtreding denkt of voelt (perspectief nemen). Een uitzondering lijkt te moeten worden gemaakt voor straffende reacties die het kind confronteren met de materiële of emotionele schade die een slachtoffer van de overtreding heeft geleden, bijvoorbeeld wanneer de ouder van het kind verlangt dat het excuses aanbiedt, de schade vergoedt of repareert. Hoffman (1984) merkt op dat afkeurende, eisende, straffende of ingrijpende reacties het kind voornamelijk confronteren met de nadelige gevolgen van de overtreding voor zichzelf, waardoor datgene wat de ander doormaakt naar de achtergrond wordt verwezen. Deze reacties bieden dus nauwelijks mogelijkheid tot sociaal perspectief nemen. Evenmin bevatten zij expliciete informatie die aanwijzingen verschaft waarom het denken van het kind dat aan de basis van zijn overtreding ligt, onvolkomen is. De genoemde typen reacties bevatten daarentegen voor het kind de duidelijke boodschap dat bepaalde handelingen van het kind een morele dimensie bezitten omdat een autoriteit daarover regels formuleert of in verband daarmee straf uitdeelt. Op grond hiervan zullen wij de vier genoemde typen reacties samenvatten onder de categorie "machtsuitoefening"⁴². De morele atmosfeer van dergelijke reacties representeert dan ook het weinig complexe stadium-1 redeneren. Ook hier lijkt weer een uitzondering te moeten worden gemaakt voor reacties die van het kind herstel eisen. Zij bevatten de boodschap dat bepaald gedrag moreel verwerpelijk is omdat het

⁴² Het begrip "machtsuitoefening" is ontleend aan Hoffman en Saltzstein (1967) die onder "power assertion" verstaan "...physical punishment, deprivation of material objects or privileges, the direct application of force, or threat of any of these. The term 'power assertion' is used to highlight the fact that in using these techniques the parent seeks to control the child by capitalizing on his physical power or control over material resources" (p. 48). In tegenstelling tot Hoffman et al. worden hier onder het begrip "machtsuitoefening" ook disciplineringsreacties verstaan zoals het kind bekritisieren, buitensluiten of actief negeren.

schade berokkent aan anderen en dat men daarmee rekening hoort te houden (stadium-3 redeneren). De conclusie lijkt dan ook gerechtvaardigd dat het gedrag van het kind verbaal afkeuren, het kind bevelen om iets te doen of te laten, straf uitspreken en fysiek ingrijpen reacties zijn van waaruit geen stimulerende invloed uitgaat op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Reacties waarin van het kind herstel wordt geëist lijken wel een potentiële stimulerende waarde te bezitten. Reacties die het kind expliciet *informatie verschaffen* kunnen de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind stimuleren. Het kind wordt met name de gelegenheid tot perspectief nemen geboden wanneer de ouder: het kind wijst op de gevolgen van de overtreding voor een slachtoffer, de ouder of de (niet-straffende) gevolgen voor zichzelf (bijv. "Als jij zo doet dan vertrouwt hij je niet meer"); wanneer een beroep wordt gedaan op soortgelijke of eerdere ervaringen van het kind ("Jij zou het ook niet leuk vinden wanneer hij iets van jou kapot zou maken"); en indien er een positieve norm wordt geformuleerd die aangeeft hoe het kind zich sociaal en moreel aanvaardbaar hoort te gedragen ("Je moet proberen om samen alles eerlijk te delen zodat iedereen evenveel krijgt"). De ouder geeft door het vermelden van dergelijke informatie uitdrukking aan een morele atmosfeer waarin het perspectief van de ander wordt betrokken (stadium-3 redeneren of hoger). Bovendien geeft de inhoud van de genoemde informatie het kind aanwijzingen over de tegenstrijdigheden of de onvolkomenheden in het morele denken van het kind dat aan de basis ligt van zijn overtredingsgedrag. De ouder doet dit door te verwijzen naar het perspectief van anderen of naar zaken die binnen een relatie een belangrijke rol spelen (stadium-3 redeneren of hoger). Dit heeft de potentie in zich om bij het kind tot een moreel-cognitief conflict te leiden. In dit verband spreken Applegate, Burke, Bursleson, Delia en Kline (1985) van reflectie bevorderende communicatie. Het verstrekken van informatie mag dan ook worden gezien als een belangrijke stimulans voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

Het *stellen van vragen* geeft een aanzet tot de cognitieve verwerking van zaken die in de overtredingssituatie een rol speelden (Berkowitz & Gibbs, 1983; Peterson & Skevington, 1987) en biedt daarom mogelijkheden voor het optreden van een moreel-cognitief conflict. Het kan daarom ook worden gezien als een stimulans voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

In hun longitudinale onderzoek bij gezinnen met kinderen in de leeftijd van zes tot zestien jaar vonden Taylor en Walker (1989) dat het veelvuldig stellen van verhelderende vragen door ouders twee jaar later het niveau van moreel redeneren van het kind voorspelde.

Gezien het potentiële vermogen van het stellen van vragen en het geven van informatie aan het kind om de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind te stimuleren, zullen deze technieken in het vervolg worden aangeduid met de term "inductie"⁴³.

De eerste centrale vraagstelling van dit onderzoek luidde "Welk gedrag van de opvoeder hangt samen met de ontwikkeling van het morele denken van het 9- tot 12-jarige kind?". Aanvankelijk werd deze vraag gereduceerd tot "Welk gedrag van de

⁴³ De term "inductie" is ontleend aan Hoffman en Saltzstein (1967).

opvoeder hangt samen met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het 9- tot 12-jarige kind?". Vervolgens tot "Welke aspecten van het ouderlijk disciplineringsgedrag hangen samen met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het 9- tot 12-jarige kind?". Naar aanleiding van de bovenstaande gegevens luidt een voorlopig theoretisch antwoord op deze laatste vraag: het ontwikkelingsstadium van moreel redeneren van het kind zal positief samenhangen met de mate waarin ouders als reactie op diverse overtredingen van een sociale of morele norm door hun kind inductie gebruiken.

Hoffman (1984) wijst er echter op dat het disciplinerend ingrijpen van de ouder multidimensioneel van aard is. Daarmee wordt bedoeld dat diverse typen disciplineringsreactie naast elkaar gebruikt kunnen worden. Een ouder kan bijvoorbeeld het kind wijzen op de emotionele toestand van het slachtoffer en daarnaast het kind streng straffen. Volgens Hoffman (1983, 1984) interfereert de weerstand, woede of angst die sterke machtsuitoefening bij het kind oproept met een effectieve verwerking van de informatie die eventuele inductieve reacties bevatten. Inductie zou alleen dan effectief zijn wanneer zij binnen een context van beperkte machtsuitoefening plaats vindt. Dit proces zou een verklaring kunnen zijn voor de veelvuldig gevonden samenhang tussen een positieve interactiesfeer tussen ouder en kind en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind (Hower, 1980; Lickona, 1980, Speicher, 1985b. Powers, 1988).

Op basis van deze denkbeelden dient het eerder gegeven, voorlopige en theoretische antwoord op de eerste vraagstelling te worden genuanceerd tot: het ontwikkelingsstadium van moreel redeneren van het kind zal met name positief samenhangen met de mate waarin ouders als reactie op diverse overtredingen van een sociale of morele norm door hun kind in verhouding veel inductieve reacties gebruiken en tegelijkertijd afzien van sterk machtsuitoefende disciplineringsreacties.

In alle bekende studies wordt geen enkele uitspraak gevonden over de relatieve bijdrage van de afzonderlijke disciplinering van beide ouders aan de morele ontwikkeling van het kind. Naar aanleiding hiervan kan men zich de vraag stellen of de disciplinering van beide ouders afzonderlijk bijdraagt aan de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Bovendien kan men zich afvragen of de kwaliteit van de disciplinering van de vader en moeder binnen het gezin interacteert met betrekking tot de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind; Wellicht wordt een kind extra gestimuleerd in de ontwikkeling van zijn moreel redeneren wanneer zowel de vader als de moeder relatief veel inductieve technieken gebruiken in een weinig machtsuitoefenende context.

Op beide additionele vragen zal in dit onderzoek het antwoord worden gezocht.

In het eerste hoofdstuk stond de theoretische beantwoording centraal van de vraag "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het morele denken van het kind?". Moreel denken werd aanvankelijk breed gedefinieerd en gezien als het denken over morele kwesties. Volgens de cognitieve structuurtheorie valt daarbinnen een ontwikkeling waar te nemen in de complexiteit van de morele argumenten waarop men een moreel oordeel velt. Aan de verschillen in complexiteit van het moreel redeneren ligt volgens de cognitieve structuurtheorie het vermogen tot sociomoreel perspectief nemen ten grondslag. Onder de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen kan worden verstaan: de complexiteit van de wijze waarop men de positie van zichzelf en/of de ander betreft in het morele redeneren. Op grond van de toenemende vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen kunnen verschillende stadia worden onderscheiden in de ontwikkeling van het morele redeneren. Aldus werd de oorspronkelijke vraagstelling beperkt tot "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind?".

Volgens de theorie wordt deze ontwikkeling in het algemeen beïnvloed door drie aspecten die alleen of in combinatie een rol kunnen spelen. Ten eerste door de mate waarin men in staat wordt gesteld tot complex perspectief nemen. Ten tweede speelt de waargenomen morele atmosfeer een rol. Tenslotte de mate waarin men als gevolg van het waarnemen van onvolkomenheden of tegenstrijdigheden conflicten ontwaart in het eigen morele redeneren.

In verschillende opvoedingssituaties kunnen bovenstaande elementen aanwezig zijn. Vooral situaties waarin het kind een morele norm overtreedt en de ouder door middel van disciplineren ingrijpt, bergen de potentie in zich dat het kind wordt gestimuleerd in zijn ontwikkeling van het morele redeneren. Met name wanneer het disciplineringsgedrag van de ouder zich kenmerkt door het gebruik van verschillende inductieve technieken, zoals wijzen op de gevolgen van de overtreding voor anderen, informatie verschaffen over de situatie, prikkelende vragen stellen, etc.

Op grond van deze lijn van denken, luidt een theoretische antwoord op de gestelde vraag: de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind hangt positief samen met de mate waarin de ouder inductieve disciplinerings technieken toepast. In het empirisch deel van deze studie zal deze vraag en het veronderstelde antwoord daarop aan de hand van de verzamelde gegevens worden onderzocht.

Hoffman (1984) suggereert dat inductie enkel door het kind wordt verwerkt wanneer de informatieve boodschap die de disciplineringsreactie bevat niet wordt overschaduwd door zaken die een effectieve cognitieve verwerking in de weg staan, zoals woede of angst. Volgens deze lijn van denken hangt de ontwikkeling van het kind af van de mate waarin de ouder inductie gebruikt in een weinig machtsuitoefenende context. Daarom zal ook worden onderzocht of de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind inderdaad en met name positief samenhangt met de mate waarin de ouder inductie gebruikt en tegelijkertijd afziet van sterke machtsuitoefening.

Bovenstaande relaties worden verondersteld te gelden voor beide ouders. Op de vraag of dit werkelijk het geval is, zal aan de hand van de beschikbare gegevens een antwoord worden gezocht. Evenals het antwoord op de vraag of de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind sterker gevorderd is naarmate beide ouders veel inductie gebruiken in een weinig machtsuitoefenende context.

HOOFDSTUK 2

DETERMINANTEN VAN OUDERLIJKE DISCIPLINERINGSREACTIES

In het voorgaande hoofdstuk is aannemelijk gemaakt dat inductieve disciplineringsreacties van ouders een belangrijke invloed kunnen uitoefenen op de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind. Aangenomen werd dat het ontwikkelingsstadium van moreel redeneren van het kind positief zal samenhangen met de mate waarin ouders in verschillende overtredingssituaties van het kind reageren met relatief veel inductieve disciplineringsreacties. Vooral wanneer inductie plaats vindt in een context van relatief weinig machtsuitoefenende reacties. Deze hypothese gaat uit van de veronderstelling dat er ouders zijn die eerder geneigd zijn dan andere ouders om naar aanleiding van overtredingssituaties sterk inductief of machtsuitoefenend te reageren.

Deze aanname lijkt in eerste instantie weersproken te worden door de resultaten van een aantal studies. In deze studies werd aangetoond dat de waarschijnlijkheid van voorkomen van bepaalde disciplineringsreacties of typen disciplineringsreacties samenhangt met de aard van de overtredingssituatie (Conroy et al., 1980; Grusec & Kuczynski, 1980; Mladek, 1982; Grusec, Dix & Mills, 1982; Wolfe, Katell & Drabman, 1982; Zahn-Waxler & Chapman, 1982; Smetana, 1984; Reid & Valsinger, 1986; Siebenheller, 1988). Om een aantal redenen is het problematisch om op basis van deze verscheidene studies een algemeen antwoord te geven op de vraag welke kenmerken van overtredingssituaties specifiek samenhangen met bepaalde disciplineringsreacties of typen disciplineringsreacties. Ten eerste omdat het beperkte aantal onderzochte situaties een geldige generalisatie in de weg staat. Bovendien blijken, in de tweede plaats, de situaties uit de diverse studies vaak aanmerkelijk van elkaar te verschillen. Tenslotte, de bestudeerde situaties waren dikwijls samengesteld uit meerdere situatiekenmerken, zodat niet goed valt uit te maken welk kenmerk het frequenter voorkomen van een bepaalde disciplineringsreactie of bepaald type disciplineringsreactie verklaart.

Hoewel deze onderzoeksbevindingen lijken aan te tonen dat ouderlijke disciplineringsreacties voor een belangrijk deel situationeel bepaald zijn, sluiten zij geenszins het bestaan van een cross-situationele disciplineringsstijl uit. Hiervoor kunnen de volgende argumenten worden geleverd:

- Ook wanneer de aard van de disciplineringsgebonden is aan situaties, dan nog laat dit de mogelijkheid onverlet van intra-individuele consistentie in het gebruik van disciplineringsreacties of typen disciplineringsreacties over situaties; Ouders die sterk geneigd zijn om informatie te geven, zullen dat mogelijk in sommige, ernstige situaties waarschijnlijk gepaard doen gaan met sterk machtsuitoefenende reacties. In dat geval vindt men dat de mate van machtsuitoefening van situatie tot situatie sterk verschilt, maar wordt niets

gezegd over de mate waarin de ouder bijvoorbeeld informerende reacties blijft gebruiken.

- De onderzoeksliteratuur levert een aantal aanwijzingen die het bestaan van cross-situationele consistentie in disciplineringsreacties aannemelijk maken. Een eerste, indirecte indicatie wordt gegeven door onderzoekers naar stabiele opvoedingsstijlen, dat wil zeggen een karakteristieke dispositie van opvoeders om op een bepaalde wijze om te gaan met hun kind. Volgens sommigen (o.a. Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983) vormt het gebruik van bepaalde typen disciplineringsreacties een belangrijk bestanddeel van opvoedingsstijl. Zo onderscheiden de genoemde onderzoekers onder andere een zogenaamde "autoritaire" opvoedingsstijl die zich kenmerkt door een veelvuldig gebruik van machtsuitoefenende reacties. Kochanska, Kuczynski en Radke-Yarrow (1989) hebben aangetoond dat de mate waarin de ouder zichzelf als autoritair beschouwt, voorspellende waarde heeft ten aanzien van de mate waarin de ouder tijdens meerdere observatiemomenten machtsuitoefenende disciplineringsreacties toepast. Blijkbaar nemen ouders consistentie waar in hun eigen disciplinerend optreden naar hun kind.

Een tweede, indirecte aanwijzing is afkomstig uit de literatuur met betrekking tot kindermishandeling. Met name van lichamelijk mishandelende ouders is bekend dat zij dikwijls hun toevlucht zoeken te nemen tot sterk machtsuitoefenend gedrag (Disbrow, Doerr & Caulfield, 1977; Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988). Deze conclusie wordt empirisch bevestigd door gegevens die kinderen verschaffen over het disciplineringsgedrag van hun ouders (Herzberger, Potts & Dillon, 1981). Er bestaan dus groepen ouders die zich kenmerken door het gebruik van bepaalde disciplineringsreacties.

Een derde, indirecte indicatie komt van onderzoek van Sternberg c.s. In hun onderzoek naar de manier waarop studenten met hypothetische interpersoonlijke, sociaal-maatschappelijke en internationale conflicten denken om te gaan (Sternberg & Soriano, 1984) of in het verleden conflicten met belangrijke anderen (zoals ouders, vrienden, leerkracht of partner) hebben opgelost (Sternberg & Dobson, 1987), werd belangrijke intra-individuele consistentie geconstateerd in de kwaliteit van het conflictgedrag. Het is aannemelijk dat dergelijke intra-individuele consistentie over situaties ook aanwezig is voor disciplineringsgedrag, hetgeen kan worden gezien als de wijze waarop de ouder een conflict met hun kind afhandelen. Deze aanname blijkt in ieder geval te gelden voor inductieve disciplineringsreacties: Applegate et al. (1985) vonden een aanzienlijke cross-situationele consistentie in de mate waarin moeders van zeven- tot tien-jarige kinderen gebruik zciden te maken van informatie geven als reactie op diverse hypothetische norm-overtredingen van hun kind.

- Cross-situationele consistentie wordt bovendien aannemelijk door onderzoeksresultaten die aantonen dat over situaties geaggregeerde maten voor disciplineringsreacties een belangrijke predictor vormen van de ontwikkeling van het kind. Hoffman c.s. constateerden aldus een relatie tussen het altruïstische (Hoffman, 1975) en morele gedrag (Hoffman & Saltzstein, 1967) van het kind

enerzijds en anderzijds het frequent gebruik maken van inductieve technieken en het veelvuldig afzien van machtsuitoefenende reacties door de ouder. Terwijl Hess en McDevitt (1984) in staat bleken om op grond van een geaggregeerde maat voor machtsuitoefenende disciplineringsreacties van moeders de latere intellectuele vaardigheid van het kind te kunnen voorspellen.

- Daarnaast bestaan er empirische aanwijzingen voor het bestaan van groepen ouders die zich kenmerken door het frequenter gebruik van bepaalde disciplineringsreacties. Dumas en Wahler (1985) vonden een groep moeders die zich onderscheidde van andere moeders doordat zij in de geobserveerde interacties met hun kind veelvuldiger agressief reageerden op het gedrag van hun kind.

Op basis van de bovenstaande gegevens mag voorzichtig worden geconcludeerd dat er voldoende grond bestaat om aan te nemen dat er een zekere mate van consistentie bestaat in de wijze waarop ouders hun kind disciplineren. Dit lijkt vooral te gelden voor de twee categorieën disciplineringsreacties die binnen deze studie centraal staan, namelijk inductie en machtsuitoefening. In combinatie met de eerder beschreven situationele bepaaldheid van het voorkomen van bepaalde disciplineringsreacties, lijkt de conclusie voor de hand te liggen dat ouderlijke disciplinering gekenmerkt wordt door een situationele en een belangrijke persoonlijke component.

Een aantal belangrijke theoretici op het gebied van de persoonlijkheids-psychologie (o.a. Bem & Allen, 1974; Bem & Funder, 1978; Epstein, 1979; Mischel & Peake, 1982) vertrekken vanuit de veronderstelling dat personen verschillen in de mate waarin zij cross-situationele consistentie met betrekking tot een bepaalde gedragseigenschap vertonen. Hier wordt verondersteld dat dat ook geldt voor de kwaliteit van de ouderlijke disciplinering: ouders verschillen van elkaar met betrekking tot de mate waarin zij naar aanleiding van verschillende norm-overtredingssituaties van hun kind gebruik maken van bepaalde typen disciplineringsreacties. Onderzoekresultaten van Wolfe et al. (1982) lijken deze aanname te ondersteunen. Zij vonden dat vier- tot zes-jarige kinderen belangrijk van elkaar verschilden in de mate waarin zij consistentie waarnamen in de disciplineringsreacties van hun moeders.

Velen zijn het er over eens dat de oorzaak van cross-situationele consistentie van gedragseigenschappen moet worden gezocht in de interactie tussen kenmerken van de persoon en de eigenschappen van de situatie (Bem & Allen, 1974; Bem & Funder, 1978; Endler & Magnusson, 1976; Fazio, 1986). Deze interactie komt vooral tot uitdrukking in de wijze waarop de persoon de situatie waarneemt of beleeft (Stagner, 1971 in Sternberg & Soriano, 1984; Endler & Magnusson, 1976; Mischel, 1979; Lord, 1982). Cross-situationele consistentie treedt vooral op indien men aan verschillende situaties vergelijkbare eigenschappen toekent.

Waardoor komt het dat men overeenkomsten waarneemt in diverse situaties waarin een bepaald kind een norm overtreedt en waardoor de disciplineringsreactie, voor zover van belang voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van dat kind, van de ouder wordt beïnvloed? Consistentie in disciplinerend gedrag wordt in de eerste plaats in de hand gewerkt door stabiele gedragseigenschappen van het kind dat herhaaldelijk bij norm-overtredingen is betrokken. In Paragraaf 2.1 zal daarom

nader worden ingegaan op de vraag welke kenmerken van het kind in dit verband van belang mogen worden geacht.

In de tweede plaats is uit de literatuur het bestaan bekend van een aantal stabiele kenmerken van de ouder die een rol spelen binnen de normatieve context van norm-overtredende situaties door het kind. Elke norm-overtreding vergt een normatief oordeel over het morele gehalte van het gedrag van het kind. Eerder hebben we gezien dat de basis voor zo'n oordeel gelegen is in het stadium van moreel redeneren waartoe iemand in staat is. Het stadium van moreel redeneren van de ouder lijkt dan ook een eerste, belangrijke determinant van de disciplineringsreactie van de ouder. De rol van het stadium van moreel redeneren van de ouder wordt in Paragraaf 2.2.1 aan de orde gesteld.

Kenmerkend voor normatief geladen situaties is ook dat zij emotionele reacties plegen op te roepen. Meestal betreft het daarbij negatief gekleurde gevoelens zoals woede en irritatie, etc. Uit de literatuur met betrekking tot kindermishandeling is bekend dat bepaalde groepen ouders zich kenmerken door een sterk negatieve emotionele reactie en dat deze samenhangt met het disciplinerend gedrag van de ouder. In Paragraaf 2.2.2 zal aan deze factor aandacht worden besteed.

Norm-overtredend gedrag van het kind roept niet alleen een emotionele reactie op, maar leidt dikwijls ook tot een gedragsmatige reactie van de ouder. Uit de literatuur met betrekking tot de vroegkinderlijke opvoeder-kind-interactie is bekend dat ouderlijk reageren wordt beïnvloed door de mate waarin men zich als ouder effectief van invloed acht op het gedrag van een bepaald kind (Goldberg, 1977). Hier wordt verondersteld dat de verwachte effectiviteit van disciplineren van invloed is op de kwaliteit van de disciplinerende reactie van de ouder. In Paragraaf 2.2.3 zal deze derde factor worden uitgewerkt.

Norm-bevestigend, disciplinerend gedrag van de ouder dient een bepaald doel. Uit de literatuur die betrekking heeft op opvoedingsstijlen (o.a. Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983) komt een samenhang naar voren tussen opvoedingsdoelen van de ouder en opvoedingsstijl, die voor een belangrijk deel wordt gedefinieerd door de wijze waarop de ouder zijn kind disciplineert. De mogelijke invloed van het doel dat de ouder door middel van disciplineren nastreeft op de kwaliteit van de disciplinerende reactie van de ouder zal in Paragraaf 2.2.4 worden besproken.

De genoemde kenmerken van het kind en de ouder dragen er afzonderlijk en in combinatie toe bij dat een aantal ouders vergelijkbare eigenschappen toekent aan een groot aantal verschillende overtredingssituaties met een bepaald kind. Hierdoor wordt de waarschijnlijkheid vergroot dat de ouder consistent gebruik maakt van machtsuitoefenende of inductieve reacties. Daarmee wordt de beantwoording mogelijk van de tweede centrale vraagstelling uit dit onderzoek. Aanvankelijk luidde deze vraag: "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders vaker gedrag vertonen dat verondersteld wordt de ontwikkeling van het morele denken van het kind te bevorderen?". Naar aanleiding van hetgeen in Hoofdstuk 1 werd opgemerkt, kan deze vraagstelling nader worden gepreciseerd tot: "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders in verhouding vaker inductief en minder machtsuitoefenend reageren op norm-overtredingen van hun kind?". In de volgende paragrafen zal de rol van elk van de genoemde factoren nader worden toegelicht.

In de vorige paragraaf werd opgemerkt dat consistentie in disciplinerend gedrag in de eerste plaats in de hand wordt gewerkt door stabiele gedragseigenschappen van het kind dat herhaaldelijk norm-overtredingen begaat. In deze paragraaf zal nader worden ingegaan op de vraag welke gedragseigenschappen van het kind in dat verband een rol spelen. De beantwoording van deze vraag kan worden beschouwd als een gedeeltelijke invulling van Belsky's opvoedingsmodel waarin opvoeding wordt gezien als een proces van wederzijdse beïnvloeding waarin kenmerken van het kind van invloed zijn op het ouderlijk functioneren, dat op zijn beurt de ontwikkeling van het kind beïnvloedt (Belsky, 1984). In deze paragraaf zal op basis van theoretische en empirische indicaties worden aangegeven welke kenmerken van het kind mogelijk van invloed zijn op het disciplineringsgedrag van de ouder.

Bell (1968, 1971) heeft gewezen op de invloed van aangeboren eigenschappen van het kind op het controlerend gedrag van opvoeders: gedrag van kinderen dat volgens de normen van de opvoeder te intens is of te vaak voorkomt, wordt afgeremd of bestraft; Kinderen die door hun gedrag niet aan de minimumnormen van de opvoeder voldoen, worden gestimuleerd. Met betrekking tot het disciplineringsgedrag van opvoeders veronderstellen Bell (1968) en Bell en Chapman (1986) dat agressief, hyperactief, sterk assertief of onvoorspelbaar gedrag van het kind meer machtsuitoefenende disciplineringsgedrag zal oproepen en dat opvoeders daarbij eerder af zullen zien van inductieve technieken.

De kenmerken van het kind die Bell c.s. van invloed achten op het disciplineringsgedrag van de ouder komen sterk overeen met eigenschappen van het kind die met het begrip "temperament" worden aangeduid. Het persoonlijkheidskenmerk temperament verwijst naar de wijze waarop de stimulatie die van de omgeving uit gaat, wordt verwerkt en de manier waarop de eigen activiteit wordt gereguleerd. Het duidt meer op hoe men de dingen doet dan op wat men doet (Kohnstamm, 1988). Het temperament van het kind wordt door Thomas en Chess (1977; zie ook Leenders, 1984) in verband gebracht met negen verschillende gedragsdimensies: ritmiciteit (de regelmaat in het gedrag van het kind); toenadering versus terugtrekking (de geneigdheid om in te gaan op nieuwe prikkels of zich daarvoor af te sluiten); aanpassingsvermogen (de mate waarin het kind zich kan aanpassen aan omgevingseisen); intensiteit (de mate waarin een kind heftig en druk reageert); stemming (de mate van vrolijk, opgewekt versus huilerig, onvriendelijk zijn); activiteit (verwijzend naar het tempo van het gedrag en de beweeglijkheid van het kind); de drempel tot reageren (snel geneigd om te reageren tegenover langzaam en/of nauwelijks reagerend op prikkels uit de omgeving); afleidbaarheid; en volharding (qua doorzettingsvermogen en aandachtsspanne).

De combinatie van de eerste vijf gedragsdimensies bepalen volgens Thomas, Chess en Korn (1982) uiteindelijk of de ouder aan het jonge kind een makkelijk of moeilijk temperament toekent. Gemakkelijke kinderen vertonen over het algemeen meer regelmatig en minder intens gedrag, zoeken meer toenadering tot nieuwe

stimuli, zijn vrolijker gestemd en passen zich beter aan de eisen die de omgeving hen stelt.

Op basis van longitudinaal onderzoek mag men concluderen dat de meeste gedragsdimensies die het temperament van het kind samenstellen stabiele persoonlijkheidskenmerken van het kind vormen (zie voor een overzicht Hubert, Wachs, Peters-Martin & Gandour, 1982).

In dit onderzoek zal niet worden gewerkt met de classificatie "makkelijk -" versus "moeilijk temperament". Dit vanwege het feit dat deze classificatie gebaseerd is op empirisch onderzoek bij kinderen van beduidend jongere leeftijd dan de kinderen die in het kader van deze studie zullen worden onderzocht. Daarenboven omdat de kwalificatie "moeilijk temperament" heterotypische continuïteit (cf. Sroufe, 1983) kan bezitten: de eigenschap "moeilijk temperament" kan een stabiele eigenschap van het kind vormen, maar de gedragsdimensies die tot deze kwalificatie aanleiding geven, kunnen in de loop van de ontwikkeling van het kind van gewicht veranderen.

Wel zal hier worden gesproken over makkelijke versus moeilijke gedragseigenschappen van het kind. Van een moeilijke gedragseigenschap is sprake wanneer wordt verwezen naar de pool van elk van de negen eerder genoemde gedragsdimensies waarvan mag worden verondersteld dat de meeste ouders die als meest problematisch ervaren, te weten: weinig regelmatigheid in het gedrag van het kind; de neiging om zich sterk terug te trekken; weinig aanpassingsvermogen bezitten; hevig, intens gedrag vertonen; dikwijls onderhevig zijn aan negatieve stemmingen; hyperactief gedrag; nauwelijks reageren op de omgeving; snel afgeleid zijn; en weinig volhardend zijn.

Er bestaan aanwijzingen in de onderzoeksliteratuur die aannemelijk maken dat er een samenhang bestaat tussen een aantal gedragsdimensies die het temperament van het kind definiëren enerzijds en een sterk machtsuitoefenende en weinig inductieve disciplineringsstijl van de ouder anderzijds.

Ten eerste blijken overactieve kinderen (Buss, 1981) en kinderen met een moeilijk temperament (Swets-Gronert, 1986; Crnic & Greenberg, 1987) vaker verward te zijn in conflicten met hun opvoeders dan minder actieve en gemakkelijke kinderen. Volgens Lee (in Maccoby & Martin, 1983) is ook de omvang van het conflict groter bij moeilijke kinderen omdat ze vaker disciplinerings technieken negeren of met protest reageren. Patterson (1980) heeft laten zien dat dergelijke conflictvolle relaties kunnen leiden tot een spiraal van afdwingende, machtsuitoefenende ouder-kind interacties.

Een tweede bron van aanwijzingen vormen studies waarin het onmiddellijke effect van het gedrag van een onbekend kind op het gedrag van volwassenen is onderzocht. Kenmerken van kinderen die met een moeilijk temperament van het kind worden geassocieerd, blijken samen te hangen met een meer negatieve en controlerende houding van de volwassene: Cantor en Gelfand (1978) en Cantor, Wood en Gelfand (1978) vinden dat onresponsief kindgedrag leidt tot minder verbale en nonverbale hulp van de volwassene, minder aandacht voor en een meer negatieve indruk van het kind; Keller en Bell (1979) tonen aan dat een weinig aandachtig en niet-responsief kind meer machtsuitoefenende en minder inductieve reacties oproept bij een groep volwassen vrouwen; Een vreemd, gedragsgestoord

kind blijkt meer machtsuitoefenende reacties aan volwassen vrouwen te ontklokken dan een angstig-teruggetrokken kind (Brunk & Henggeler, 1984) of een niet-gedragsgestoord kind (Stevens-Long, 1973; Anderson, Lytton & Romney, 1986).

Wanneer men, zoals in de hiervoor beschreven studies, de interactie tussen een kind en een vreemde volwassene onder de loep neemt, wordt voorbijgegaan aan de geschiedenis die een ouder met zijn eigen kind achter de rug heeft. Het is volgens onderzoekers waarschijnlijk dat de cumulatieve ervaringen die een ouder met zijn of haar kind heeft, leidt tot disciplinerende die anticipeert op het gedrag of kenmerken van het eigen kind (Halverson & Waldrop, 1970; Chapman, 1979; Paton, in Bell, 1977; Anderson et al., 1986). Studies waarin de interactie tussen een ouder en het eigen kind is onderzocht, vormen dan ook een derde bron van aanwijzingen voor een samenhang tussen het temperament van het kind en de disciplineringsstijl van de ouder. Chapman (1979) vindt dat moeders van meisjes die tijdelijk sterk worden afgeleid, relatief meer machtsuitoefenende en relatief minder inductieve opmerkingen maken tegenover hun kind. Anderson et al. (1986) laten zien dat moeders in de interactie met hun gedragsgestoorde kind veel meer blij geven van afkeuring van het gedrag van dat kind dan moeders die met hun niet-gedragsgestoorde kind interacteren. Gordon, Jones en Nowicki (1979) en Engfer en Schneewind (1981, 1982) tonen aan dat streng straffen door de ouder samenhangt met de ouderlijke perceptie van het kind als "overactief" of "problematisch".

Diverse opvoedingsprocessen kunnen verantwoordelijk worden gesteld voor een samenhang tussen de diverse gedragsdimensies en het disciplinerende optreden van de ouder. Ten eerste, intens, weinig aangepast, actief, etc. gedrag noopt dikwijls tot direct ingrijpen van de ouder vanwege de gevolgen die dat gedrag heeft of de overlast die het bezorgt. Ten tweede, de herhaalde confrontatie van een ouder met problematisch gedrag van een bepaald kind kan ertoe leiden dat de ouder geneigd raakt om onmiddellijk streng op te treden, daarmee vooruitlopend op eventueel problematisch gedrag van dat betreffende kind. Beide mechanismen worden bovendien in de hand gewerkt en versterkt door de neiging van extraverte, impulsieve en ongeremde kinderen om situaties op te zoeken die een grotere kans in zich bergen dat het kind daardoor in conflict komt met de ouder (Van Heck, Hettema & Leidelmeijer, 1990); Anders geformuleerd, het kind geeft door zijn eigenschappen mede vorm aan zijn eigen omgeving en de reacties uit die omgeving (cf. Scarr & McCartney, 1983; Caspi, Elder & Bem, 1987).

Er blijken dus voldoende aanwijzingen voor de veronderstelling dat ouders waarvan het kind in hun ogen moeilijke gedragseigenschappen bezit, geneigd zullen zijn om naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind meer controlerend en machtsuitoefenend te reageren. De verwachting luidt dan ook dat ouders die bij hun kind moeilijke gedragseigenschappen waarnemen, naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind daardoor in verhouding vaker machtsuitoefenende disciplineringsreacties zullen vertonen.

In Paragraaf 2.1 werd een aantal kenmerken van de ouder genoemd die elk afzonderlijk verondersteld worden om bij te dragen aan een consistent gebruik van machtsuitoefenende of inductieve reacties. Het gaat daarbij om de volgende kenmerken van de ouder: het stadium van moreel redeneren van de ouder, de geneigdheid om met negatieve emoties te reageren op norm-overtredingen van het kind, de verwachte effectiviteit van disciplineren en het doel dat de ouder door middel van disciplineren wenst te bereiken. In de komende sub-paragrafen zal van elke factor op basis van theoretische en empirische indicaties worden aangegeven hoe zij van invloed wordt geacht op het disciplinerend handelen van ouders.

2.2.1 Stadium van moreel redeneren van de ouder

In verscheidene studies wordt een samenhang gevonden tussen het meest competente stadium van moreel redeneren van de ouder en dat van zijn 9- tot 12-jarige kind. De bevindingen zijn echter niet consistent. Wat daarbij opvalt zijn de geslachtsspecifieke patronen. Met betrekking tot de samenhang tussen het stadium van moreel redeneren van vaders en dat van kinderen werd in drie studies een positieve samenhang gevonden (Haan et al., 1976; Buck et al., 1981; Walker, 1989a). Deze relatie was afwezig in vier andere studies (Holstein, 1972; Parikh, 1976; Kohlberg, in Speicher, 1985a; Speicher, 1985a). Wat de relatie tussen de moeder en haar 9- tot 12-jarige kind betreft, zijn zeven studies relevant. In drie daarvan werd een positieve samenhang gevonden (Holstein, 1972; Haan et al., 1976; Speicher, 1985a), terwijl in de overige vier onderzoeken geen relatie werd gevonden (Parikh, 1976; Buck et al., 1981; Kohlberg, in Speicher, 1985a; Walker, 1989a). Hierbij dient te worden opgemerkt dat in twee gevallen enkel moeders en zonen deel uitmaakten van de proefgroep. In één andere studie werd wel een aanzienlijke samenhang gevonden tussen moeders en kinderen met betrekking tot het stadium van de morele argumenten die beiden tijdens de discussie over een concreet moreel dilemma naar voren brachten (Walker, 1989a). Indien bovendien de omvang van de verschillende proefgroepen in aanmerking wordt genomen (cf. Light & Smith, 1971), mag voorzichtig worden geconcludeerd dat er over het algemeen toch een positieve samenhang wordt geconstateerd tussen het stadium van moreel redeneren van ouders, met name van moeders, en dat van hun kind.

Hoe komt de relatie tussen het stadium van moreel redeneren tussen ouder en kind tot stand? Volgens Powers (1988) schuilt dit in het vermogen tot meer complex perspectief nemen waartoe ouders met een hoger stadium van moreel redeneren in staat zijn. Hierdoor kunnen zij beter dan andere ouders de complexiteit van morele dilemma's overzien, kunnen zij voor het kind beter tegenstrijdigheden en onduidelijkheden verhelderen en zijn zij betere pleitbezorgers van hun eigen morele argumenten.

Naast deze processen wordt hier vooral de mogelijkheid geopperd dat de relatie tussen het stadium van moreel redeneren van ouder en kind wordt gemedieerd door de ouderlijke disciplinerings. Het stadium van moreel redeneren waartoe de ouder in staat is, kan worden beschouwd als een factor die de kwaliteit van de disciplinerings beïnvloedt, hetgeen op zijn beurt consequenties heeft voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Theoretisch valt hiervoor de volgende verklaring te geven. Moreel redeneren heeft betrekking op het formuleren van argumenten waarvan men vindt dat zij horen te gelden wanneer men een oordeel velt over het morele gehalte van iemands handelen. Morele redenen zijn er in vele soorten en kunnen in stadia worden onderscheiden al naar gelang zij een beroep doen op een meer of minder complexe vorm van sociomoreel perspectief nemen. Ouders die in staat zijn tot het formuleren van morele argumenten die een hoger stadium van moreel redeneren representeren, zullen deze argumenten wellicht ook tot uitdrukking kunnen brengen in de informatie die zij hun kind geven naar aanleiding van een overtredingssituatie waarbij dat kind betrokken was. Een ouder die bijvoorbeeld van mening is dat men rekening hoort te houden met anderen (stadium-3 redeneren), zal eerder geneigd zijn om het kind een voorstelling te geven van de situatie waarin een eventueel slachtoffer van de overtreding van het kind verkeert. Met andere woorden: ouders die in een hoger stadium van moreel redeneren verkeren, zijn in staat om hun kind informatie aan te bieden die een potentiële aanzet geeft tot de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

Deze theoretische veronderstelling lijkt te worden bevestigd door onderzoeksresultaten van Olejnik (1980) en Parikh (1980). Olejnik vond in een studie bij vijftig studenten, zowel mannen als vrouwen, een positieve samenhang tussen het stadium van moreel redeneren en de mate waarin zij de voorkeur zeiden te geven aan inductieve disciplineringsreacties, alsmede een negatieve samenhang tussen het stadium van moreel redeneren en de voorkeur voor het gebruik van machtsuitoefenende reacties. Parikh vond bij een groep van 39 moeders een positieve samenhang tussen het stadium van moreel redeneren en het gebruik van inductieve reacties op diverse norm-overtredingen van het kind. Deze relatie werd gerepliceerd wanneer de maat voor inductie gebaseerd was op gegevens die door de kinderen werden versprekt. Gegevens voor vaders ontbraken in het onderzoeksverslag.

Naar aanleiding van de bovenstaande gegevens mag verondersteld worden dat wanneer de ouder in staat is tot een hoger stadium van moreel redeneren dit de waarschijnlijkheid bevordert dat de ouder vaker in reactie op een norm-overtreding van het kind reageert met inductieve disciplineringsreacties. De verwachting luidt dan ook dat ouders die een hoger stadium van moreel redeneren hebben bereikt, verhoudingsgewijs meer inductieve technieken zullen toepassen.

2.2.2 De emotionele beleving door de ouder van norm-overtredingen door het kind

Norm-overtredingen van het kind roepen bij veel ouders negatieve emoties op, zoals irritatie, boosheid en teleurstelling. De dagelijkse ervaring leert ons dat

personen van elkaar verschillen in de mate waarin bij hen dergelijke negatieve emoties optreden. En ook uit onderzoek blijkt dat bepaalde groepen ouders zich kenmerken doordat zij naar aanleiding van verschillende overtredingssituaties van het kind beduidend meer fysiologische tekenen van stresserende, emotionele opwindning vertonen (Wolfe, Fairbank, Kelly & Bradlyn, 1983), doordat zij meer geërgerd reageren (Patterson, 1982; Bauer & Twentyman, 1985) of doordat zij vaker of meer gevoelens van boosheid bij zichzelf registreren naar aanleiding van overtredingen van hun kind (Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988). Zowel Engfer en Schneewind (1981, 1982) als Patterson (1982) spreken daarom van een dispositie of geneigdheid van de ouder om dikwijls en in sterke mate boos of geïrriteerd te reageren op aversief gedrag van het kind.

Boosheid blijkt een belangrijke aanzet te zijn om agressief te reageren (Bandura, 1976; Rule & Nesdale, 1976). Binnen overtredingssituaties uit de ouder zijn agressie door middel van machtsuitoefenende reacties zoals slaan, streng straffen of door een scherp afwijzende reactie. Dit verklaart de geconstateerde relatie tussen boosheid en kindermishandeling (Bauer & Twentyman, 1985; Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988): ouders die hun kind mishandelen en die frequenter gebruik maken van (fysiek) machtsuitoefenende disciplineringsreacties, blijken vaker en in sterkere mate boos te worden over een overtreding van het kind. In een onderzoek bij 570 acht- tot veertien-jarige kinderen en beide ouders van elk van hen vonden Engfer en Schneewind (1981) voor zowel de vaders als de moeders een positieve relatie tussen de mate waarin de ouders geneigd zeiden te zijn om boos te worden én de mate waarin zij hun kind volgens zichzelf en het kind streng straffen. Gerris en Janssens (1987) constateerden bij ouders van zes- tot vijftien-jarige kinderen een vergelijkbare, positieve samenhang tussen de mate waarin ouders boos werden naar aanleiding van een norm-overtreding door het kind én de mate van machtsuitoefening in de betreffende situatie.

Op basis van bovenstaande gegevens wordt in deze studie verondersteld dat de mate van machtsuitoefening door de ouder wordt bepaald door de mate waarin de ouder geneigd is om boos of geïrriteerd te reageren op een overtreding van het kind. De verwachting luidt dan ook dat ouders die in vergelijking met andere ouders in sterke mate geneigd zijn om boos te worden naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind daardoor in verhouding vaker machtsuitoefenende disciplineringsreactie zullen vertonen.

2.2.3 De geneigdheid van de ouder om leerdoelen na te streven

Norm-overtredend gedrag van het kind leidt over het algemeen tot discipline-rend ingrijpen door de ouder. Men mag daarbij veronderstellen dat de ouderlijke disciplinerings doelgericht gedrag is. Dit roept de vraag op naar de aard van het doel dat de ouder nastreeft.

Volgens Reid en Valsinger (1986) en LeVine (1975) vormt het kind leren onderscheiden wat (moreel) goed en slecht is één van de belangrijkste doelen die

ouders nastreven middels disciplineren. Ook Gerris en Janssens (1987) en Janssens en Gerris (1988) noemen leerdoelen als een mogelijke categorie van denkbeelden die ouders hebben over disciplineren. Gerris en Janssens vonden een positieve relatie tussen het formuleren van een leerdoel in een overtredingssituatie en het gebruik van inductieve disciplineringsreacties. Met name door ouders van kinderen in de leeftijd van tien tot twaalf jaar worden groei en ontwikkeling als belangrijke waarden beschouwd (Jacob, Fagin, Perry & Van Dyke, 1975).

Het effect van ouderlijke denkbeelden op de kwaliteit van de disciplineren is gebleken in een experimentele studie van Kuczynski (1984). Kuczynski onderzocht het effect van twee verschillende condities op het voorkomen van verschillende typen disciplineringsreacties. In de zogenaamde korte-termijn-conditie werd elke moeder geïnstrueerd om gehoorzaamheid van haar vier-jarige kind te bewerkstelligen tijdens een sorteertaak. In de lange-termijn-conditie kreeg de moeder de opdracht om er voor te zorgen dat het kind in haar afwezigheid zou gehoorzamen. De resultaten lieten zien dat moeders in de lange-termijn-conditie vaker gebruik maakten van inductieve reacties. Er werd geen verschil geconstateerd met betrekking tot de mate van machtsuitoefening die werd toegepast in beide condities. In het licht van het voorgaande kunnen de resultaten als volgt worden geïnterpreteerd: in de korte-termijn-conditie had de interactie tussen moeder en kind tot doel dat het kind voldeed aan de normen die werden gesteld; in de lange-termijn-conditie had de interactie veel meer tot doel om het kind te leren om zich volgens de norm te gedragen. Met andere woorden, in de lange-termijn-conditie stonden leerdoelen meer op de voorgrond, hetgeen resulteerde in het gebruik van meer inductie.

Hoewel een situationele invloed op het beleven van disciplineringsdoelen niet wordt ontkend (cf. Kuczynski, 1984), mag worden verondersteld dat sommige ouders zich kenmerken doordat zij bepaalde opvoedingsdoelen vaker van toepassing achten naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind (Goodnow, 1988). Aanwijzingen hiervoor komen uit de hoek van de literatuur met betrekking tot opvoedingsstijlen. Volgens sommigen (o.a. Baumrind, 1971; Maccoby & Martin, 1983) vormen disciplineringsdoelen een belangrijk onderdeel van de opvoedingsstijl van de ouder. Ouders met een autoritatieve opvoedingsstijl moedigen de onafhankelijkheid van het kind aan en verwachten van het kind gedrag in overeenstemming met zijn of haar leeftijd. Disciplineren heeft bij deze ouders voornamelijk tot doel dat kinderen van de situatie leren. Ouders met een autoritaire opvoedingsstijl waarderen daarentegen gehoorzaamheid en gedrag dat in overeenstemming is met bepaalde waarden en normen. Bij hen dient disciplineren het doel dat deze normen worden nageleefd. Denken in termen van dergelijke opvoedingsstijlen impliceert dat bepaalde ouders zich karakteriseren door het stellen van specifieke disciplineringsdoelen. Janssens en Gerris (1988) vonden inderdaad dat ouders die in verschillende situaties er vaker leerdoelen op na hielden, vaker inductie bleken te gebruiken.

Op basis van bovenstaande gegevens wordt verondersteld dat de mate van inductie door de ouder wordt bepaald door de mate waarin de ouder geneigd is om aan disciplineren naar aanleiding van een overtredingssituatie van het kind een leerdoel na te streven. De verwachting luidt dan ook dat ouders die eerder geneigd zijn om aan de disciplineren van het kind een leerdoel mee te geven in verhouding meer inductieve reacties zullen gebruiken.

2.2.4 De effectiviteit die de ouder aan zichzelf als opvoeder toekent

In de vorige sub-paragraaf zagen we dat disciplinerende reacties van de ouder op een norm-overtreding van het kind een bepaald doel dienen. Ouders verwachten van hun disciplinering dat het het beoogde effect bewerkstelligt. Volgens Bandura (1977) vormt de verwachting ten aanzien van de effectiviteit van het eigen gedrag een belangrijke determinant van gedrag. De algemene verwachting die men heeft met betrekking tot de invloed over gebeurtenissen wordt met het begrip "Locus of Control" aangeduid (Rotter, 1966). Dit begrip kan worden beschouwd als een bipolaire persoonlijkheidsdimensie, waarvan de polen respectievelijk "externe -" en "interne Locus of Control" worden genoemd. Een externe Locus of Control houdt in dat men over het algemeen geneigd is om succes of falen van het eigen gedrag toe te schrijven aan invloeden van buitenaf waar men geen of nauwelijks invloed op uit kan oefenen. Een interne Locus of Control houdt in dat men de neiging heeft om gebeurtenissen toe te schrijven aan het eigen handelen, eigen vaardigheden, etc. In dat geval bezit men de algemene verwachting dat het eigen handelen effectief zal zijn. Iemands Locus of Control kan meer of minder in de buurt van één van beide extremen liggen.

Ook binnen de opvoeding lijkt de Locus of Control van belang. Volgens Bugental en Shennum (1984) en Leenders (1983, 1985) verschillen ouders aanzienlijk van elkaar met betrekking tot de mate waarin zij zichzelf van invloed achten op het gedrag van het kind. Leenders (1985) spreekt in dat verband ook over "Locus of Control met betrekking tot opvoeding en ontwikkeling". In dit onderzoek zal in dit verband in het vervolg worden gesproken over de verwachte effectiviteit als opvoeder, of kortweg verwachte effectiviteit.

Zoals reeds eerder werd opgemerkt, ziet Bandura de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als een belangrijke determinant van gedrag. In navolging van Riksen-Walraven (1978) kan men zich echter ook een cyclisch model voorstellen. In dit cyclische model is de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder niet alleen een determinant van gedrag, maar wordt de verwachting ook gevormd door het gedrag en het waargenomen effect dat het teweegbrengt. Bovendien leidt het ervaren van gewenste resultaten van gedrag tot een versterking van de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit en tot een toename van het gedrag waarmee eerder de gewenste resultaten zijn behaald.

Toegepast op de ouderlijke disciplinering houdt dit in dat een hoge verwachting ten aanzien van het effect van bepaalde disciplinering een stimulans vormt om aldus te blijven disciplineren en dat de verwachting bovendien positief wordt beïnvloed door het resultaat van het disciplinerend optreden.

Daarmee is echter nog niets gezegd over de aard van de disciplinering: leidt een hoge verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit nu tot meer machtsuitoefenend of meer inductief optreden van de ouder? De resultaten van onderzoek dat is uitgevoerd bij jonge kinderen laten zien dat machtsuitoefenende reacties van de

ouder over het algemeen minder effectief zijn dan inductieve technieken. Lytton en Zwirner (1978) onderzochten de waarschijnlijkheid dat het kind gehoorzaamde in overeenstemming met de wens van de disciplinerende ouder. Het gebruik van inductieve technieken bleek tot een toename van de gehoorzaamheid te leiden, terwijl machtsuitoefenende reacties vaker resulteerden in ongehoorzaam gedrag door het kind. Kuczynski, Radke-Yarrow en Kochanska (1985) vonden dat naar aanleiding van machtsuitoefenend disciplineren van de moeder kinderen vaker reageerden met ongehoorzaam gedrag waarmee het kind op onverbloemde wijze protesteerde, het ouderlijke gezag trotseerde of uiting gaf van boosheid. Ook uit experimenteel onderzoek is herhaaldelijk gebleken dat machtsuitoefenende reacties minder effectief zijn in het oproepen van gehoorzaamheid bij het kind (LaVoie, 1974; Parke, 1974; Kuczynski, 1982; 1983).

Deze onderzoeksresultaten geven aanleiding tot de veronderstelling dat machtsuitoefenende ouders minder vaak ervaren dat hun disciplinerende effectief is. Volgens het eerder geformuleerde model wordt dit verondersteld te leiden tot een lagere verwachting van de eigen effectiviteit als opvoeder in vergelijking tot ouders die hun pogingen tot disciplineren minder vaak zien falen.

Dat de daaruit voortvloeiende lage verwachting van de eigen effectiviteit van opvoeders van invloed is op het disciplinerend gedrag is op experimentele wijze aangetoond door Bugental en Shennum (1984). Deze onderzoekers bestudeerden de interactie tussen moeders en een onbekende jongen in de leeftijd van zeven of tien jaar. Het bleek dat moeders die zichzelf weinig invloed toekenden meer machtsuitoefenend omgingen met de vreemde en weinig responsieve jongen in vergelijking tot de moeders die zichzelf als een effectieve opvoeder beschouwden.

Op basis van bovenstaande gegevens wordt daarom de veronderstelling geopperd dat de mate van machtsuitoefening door de ouder wordt bepaald door de mate waarin de ouder geneigd is om gebeurtenissen toe te schrijven aan invloeden die buiten de ouder zelf liggen. De verwachting luidt dan ook dat ouders die zichzelf weinig effectief achten in verhouding meer machtsuitoefenende disciplineringsreacties zullen vertonen.

Op grond van de overwegingen die in de vorige paragraaf staan vermeld, worden kenmerken van het kind en de ouder van invloed geacht op de kwaliteit van de disciplineren van de ouder van een bepaald kind. De mate waarin de ouder gebruik maakt van inductieve disciplineren wordt mogelijk bepaald door het stadium van morele redeneren waartoe de ouder in staat is, alsmede de mate waarin de ouder het kind door middel van disciplineren een leermoment wil verschaffen. Beide factoren beïnvloeden daarmee het gebruik van inductie door de ouders en hebben aldus een indirecte invloed op de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind.

In Hoofdstuk 1 werd bovendien verondersteld dat inductie vooral van invloed mag worden geacht op de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind wanneer de inductie gepaard gaat met weinig machtsuitoefening. In dit hoofdstuk werd de mogelijkheid geopperd dat de mate waarin de ouder ten opzichte van een bepaald kind gebruik maakt van machtsuitoefenende reacties afhangt van de mate waarin het kind problematische gedragseigenschappen bezit, de ouder geneigd is om boos te reageren op norm-overtredingen van het betreffende kind en zichzelf weinig effectief acht als opvoeder.

Aan het begin van dit hoofdstuk werd de tweede centrale vraagstelling uit dit onderzoek nader gepreciseerd tot: "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders verhoudingsgewijs meer inductief en minder machtsuitoefenend reageren op norm-overtredingen van hun kind?". Naar aanleiding van de voorgaande paragrafen luidt een theoretisch antwoord op deze vraag: de ouder reageert vaker inductief wanneer hij in staat is tot meer complex moreel redeneren en disciplineren sterker gericht is op de ontwikkeling van het kind; de ouder reageert minder machtsuitoefenend indien het kind makkelijker is in de omgang, en de ouder minder snel geneigd is om boos te worden en zich effectiever van invloed waant op het kind. In het nu volgende Deel 2 van deze studie zal verslag worden gedaan van het empirische onderzoek naar deze vraagstellingen.

DEEL 2

HET ONDERZOEK

In dit deel wordt verslag gedaan van het empirisch onderzoek waarmee wordt geprobeerd een antwoord te krijgen op de vraagstellingen uit Hoofdstuk 1 en Hoofdstuk 2 uit Deel 1 van deze studie. Daartoe wordt in Hoofdstuk 3 een beschrijving gegeven van de wijze waarop de relevante variabelen in dit onderzoek zijn gemeten. In Hoofdstuk 4 volgt een beschrijving van de resultaten van de statistische analyses. In Hoofdstuk 5 worden deze resultaten geïnterpreteerd, zodat de vraagstellingen kunnen worden beantwoord en bediscussieerd.

HOOFDSTUK 3

METHODE VAN ONDERZOEK

3.1 SUBJECTEN

Om de verschillende vraagstellingen uit dit onderzoek te kunnen beantwoorden, vond het verzamelen van gegevens plaats bij twee groepen subjecten. In beide groepen deelnemers aan het onderzoek zijn verschillende gegevens vergaard. De gegevens die zijn verkregen bij de eerste groep subjecten kunnen worden gebruikt voor de beantwoording van de theoretische vraagstellingen (waaronder "Welke aspecten van het ouderlijk disciplineringsgedrag hangen samen met de ontwikkeling van het morele redeneren van het 9- tot 12-jarige kind?" en "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders verhoudingsgewijs vaker inductief en minder machtsuitoefenend reageren op norm-overtredingen van hun kind?"). De gegevens die zijn verkregen middels de behulpzame medewerking van de tweede groep subjecten stellen ons in staat om de construct-validiteit van een aantal meetinstrumenten te onderzoeken.

3.1.1 Onderzoeksgroep 1

Deze proefgroep bestaat uit 124 gezinnen. Uit deze gezinnen deden de vader, de moeder en één kind in de leeftijd van negen tot en met twaalf jaar mee. Op grond van de overweging dat de invloed van buitenaf op de ontwikkeling van een eigenschap zich het meest doet gelden in de periode waarin die eigenschap zich het snelst ontwikkelt (Bloom, 1964), werd gekozen voor onderzoek bij kinderen uit de genoemde leeftijdscategorie. Een tweede overweging, die samenhangt met de voorgaande, is dat pas rond deze leeftijd het stadium van moreel redeneren valide en betrouwbaar kan worden vastgesteld bij kinderen.

De vraagstellingen uit dit onderzoek hebben betrekking op de situatie binnen "normale" gezinnen; gezinnen waarin geen mogelijke, buitengewone, negatieve invloed aanwezig is op de kwaliteit van het opvoedingsproces. Daarom werden een aantal criteria gehanteerd waaraan gezinnen moesten voldoen om in aanmerking te komen voor deelname aan het onderzoek. Bovendien moesten deze criteria garanderen dat uiteindelijk een vrij homogeen samengestelde steekproef zou ontstaan. De toegepaste criteria waren: het moet gaan om een twee-ouder gezin met beide natuurlijke ouders van het kind; de gezinnen zijn van Nederlandse afkomst; en het kind heeft geen geschiedenis van ernstige leer- of opvoedingsproblemen gekend. Verder werden van het onderzoek lichamelijk-gehandicapte kinderen en kinderen uit het speciale onderwijs uitgesloten.

Met medewerking van diverse leerkrachten van twaalf scholen in Oost- en Zuid-Nederland werden uit de populatie gezinnen die aan de criteria voldeden op willekeurige wijze een aantal gezinnen schriftelijk benaderd. In Bijlage 1 staat de brief afgebeeld die daarvoor gebruikt is. Dankzij de inzet van de leerkrachten heeft uiteindelijk ongeveer 70 procent van de aangeschreven gezinnen meegedaan aan het onderzoek, hetgeen tenslotte resulteerde in een steekproef van 124 gezinnen.

De totale proefgroep kan aan de hand van een aantal kenmerken van het kind verder worden opgedeeld in 42 kinderen uit groep zes van het basisonderwijs (21 jongens, 21 meisjes; gemiddelde leeftijd 10;0), 42 kinderen uit groep zeven (22 jongens, 20 meisjes; gemiddelde leeftijd 11;1) en 40 kinderen uit groep acht (20 jongens, 20 meisjes; gemiddelde leeftijd 12;0). De sociaal-economische status van de ouders werd bepaald aan de hand van de ITS-Beroepenklapper van Van Westerlaak, Kropman en Collaris (1975). Op basis daarvan kan de totale groep vaders uit de 124 gezinnen worden onderverdeeld in de volgende beroepsniveaus:

Ongeschoolde arbeiders	2 %
Geschoolde arbeiders	27 %
Lagere employées	22 %
Kleine zelfstandigen	8 %
Middelbare employées	19 %
Hogere beroepen	22 %

Uit het overzicht blijkt dat zowel de lagere, middelbare als hogere sociaal-economische milieus ruim vertegenwoordigd zijn in de steekproef.

3.1.2 Onderzoeksgroep 2

Proefgroep 2 bestaat uit 89 gezinnen waaruit de voornaamste verzorger (in 86 gevallen de moeder van het kind) en een negen- of tien-jarig, eerstgeboren kind (gemiddelde leeftijd 10;2) aan het onderzoek deelnamen. De groep kinderen bestaat uit 42 jongens en 47 meisjes. Deze groep ouders en hun kinderen maakt deel uit van de oorspronkelijke groep van 100 gezinnen die deelnam aan het onderzoek van Riksen-Walraven (1977) dat werd verricht toen de kinderen ongeveer één jaar oud waren en het longitudinale onderzoek van Van Lieshout, Riksen-Walraven, Ten Brink, Siebenheller, Mey, Koot, Janssen en Cillessen (1986) dat werd uitgevoerd toen de kinderen zeven jaar oud waren (SVO-project BS-560).

3.2 PROCEDURE

3.2.1 Procedure bij Proefgroep 1

De dataverzameling bij Proefgroep 1 werd verricht door 26 studenten Pedagogiek en de auteur in de periode van maart tot en met november 1985. De introductiebrief waarmee de ouders werden benaderd staat in Bijlage 1 afgebeeld. In de meeste gevallen werden beide ouders door dezelfde proefleider onderzocht en hun kind door een andere proefleider. De kinderen werden over het algemeen overdag op school onderzocht. Bij de ouders vond het onderzoek thuis plaats, voornamelijk in de avonden. Bij de ouders werden de interviews en vragenlijsten zoveel mogelijk in afwezigheid van de andere ouder en eventuele andere gezinsleden afgenomen.

Gezien het grote aantal personen dat bij de dataverzameling betrokken was, werd het van belang geacht dat de interviews, de afname van de vragenlijsten en de onderzoeksprocedure bij alle gezinnen maximaal gestandaardiseerd werden. Daartoe werden een aantal maatregelen getroffen. In de eerste plaats werden de vragenlijsten van een duidelijke instructie voorzien. In de tweede plaats werden de interviews voorzien van een interviewschema met stapsgewijze instructies voor de proefleider. Tenslotte kregen de proefleiders een training in het afnemen van de vragenlijsten en interviews (cf. Emans, 1985).

3.2.2 Procedure bij Proefgroep 2

De dataverzameling bij Proefgroep 2 vond plaats binnen het kader van het longitudinale onderzoek van Van Lieshout en Riksen-Walraven c.s. (SVO-BS 560). Bij deze proefgroep vond het onderzoek deels plaats op één onderzoekslocatie in Arnhem (afname disciplineringsinterview en instructietaak) en deels bij de kinderen op school (afname SRM). Aan deze dataverzameling namen zeven getrainde proefleiders deel, waaronder de auteur. Het onderzoek vond plaats in de periode van september 1984 tot en met februari 1985.

In deze paragraaf wordt een overzicht gegeven van de wijze waarop de verschillende variabelen uit dit onderzoek zijn gemeten. Voor zover relevante gegevens aanwezig zijn, worden daarbij ook aanwijzingen verstrekt die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en/of validiteit van de gekozen operationalisaties. Tabel 3.1 geeft een overzicht van de instrumenten die bij de ouders of kinderen uit Proefgroep 1 en Proefgroep 2 zijn gebruikt.

Tabel 3.1
Overzicht van de onderzochte variabelen en de daarvoor
gebruikte meetinstrumenten binnen Proefgroep 1 en Proefgroep 2.

Variabele(n)	Instrument	Afname bij
Stadium van moreel redeneren	SRM-kinderversie	Kinderen Proefgroep 1 Kinderen Proefgroep 2
	SRM-ouderversie	Ouders Proefgroep 1
Disciplineringsreacties	Disciplineringsinterview	Ouders Proefgroep 1 Ouders Proefgroep 2
De geneigdheid om boos te reageren	Disciplineringsinterview	Ouders Proefgroep 1
De verwachting effectief van invloed te zijn op het kind	LOCO-schaal	Ouders Proefgroep 1
De mate waarin de ouder leerdoelen nastreeft	Disciplineringsinterview	Ouders Proefgroep 1
Gedragstijlen kind	Vragenlijst gedragstijlen	Kinderen Proefgroep 1
Instructiegedrag ouder	Wiggley-instructietaak	Ouders Proefgroep 2

3.3.1 Stadium van moreel redeneren van ouder en kind

Het stadium van moreel redeneren is gemeten bij de kinderen uit Proefgroep 1 en 2, alsmede bij de ouders uit Proefgroep 1. Dit is gebeurd met behulp van de Sociomoral Reflection Measure (SRM). Allereerst wordt in Paragraaf 3.3.1.1 een beschrijving van dit instrument worden gegeven. Op basis van de SRM kan men een maat samenstellen voor het stadium van moreel redeneren waartoe men in staat is. Daarna worden in Paragraaf 3.3.1.2 gegevens verstrekt over de betrouwbaarheid en validiteit van deze maat. Bijlage 2 bevat een overzicht van de interviewschema's die bij de SRM horen.

3.3.1.1 Een beschrijving van de Sociomoral Reflection Measure en de Sociomoral Reflection Measure Score

Het instrument Het stadium van moreel redeneren is vastgesteld met behulp van een vertaalde en bewerkte versie van Gibbs en Widaman's (1982) "Sociomoral Reflection Measure" (zie ook Gibbs, Widaman & Colby, 1982; zie Bijlage 2). De SRM is door de ontwerpers bedoeld als een schriftelijke versie van Kohlberg's oorspronkelijke Moral Judgment Interview. Uit een eigen proefonderzoek bij negen kinderen van een basisschool in Grave bleek echter dat tien- tot elf-jarigen aanzienlijke moeilijkheden ondervinden bij het schriftelijk vastleggen van hun moreel redeneren. Daarom is in het onderzoek gekozen voor een interviewafname van de SRM. Deze interviews zijn op audiocassette opgenomen en later uitgeschreven om te worden gecodeerd.

De oorspronkelijke SRM bestaat uit twee parallel-versies, die elk bestaan uit twee morele verhalen. De twee parallel-versies zijn psychometrisch equivalent gebleken (Gibbs & Widaman, 1982). Gekozen is voor het gebruik van de meest toegepaste A-versie, waarin onder andere het beroemde Heinz-dilemma is opgenomen. In elk verhaal vormt een concreet moreel dilemma aanleiding om een aantal vragen te stellen. Elke vraag is bedoeld om het meest competente morele redeneren van de respondent uit te lokken. Bovendien bevat het interviewschema daartoe aanwijzingen voor doorvragen op het antwoord van de respondent.

In de gebruikte versie van de SRM zijn de vragen gecentreerd rond acht morele waarden of normen. Het eerste verhaal handelt over verbondenheid binnen het huwelijk of vriendschap (vraag 1 tot en met 11, zie Bijlage 2), de waarde van het leven (vraag 12 en 13, *ibid.*), de wet gehoorzamen (vraag 14 tot en met 18, *ibid.*), de rechtspraak (vraag 19 tot en met 21 en 25 tot en met 27, *ibid.*), en het geweten (vraag 22 tot en met 24, *ibid.*). Het tweede verhaal gaat over de verbondenheid tussen kind en opvoeder (vraag 1 tot en met 5, 10 tot en met 12 en 15 tot en met 17, zie Bijlage 2), het zich houden aan afspraken (vraag 6 tot en met 9, *ibid.*) en het beschikkingsrecht over bezittingen (vraag 13 en 14, *ibid.*).

Naast de eerder vermelde aanpassing van de oorspronkelijke SRM tot een interview-versie vindt nog een aantal veranderingen plaats. Uit het eerder genoemde proefonderzoek bleek in de eerste plaats dat tamelijk veel jongere kinderen moeite hadden met het begrijpen van de formulering van een aantal vragen. Om te contro-

leren voor verschillen in taalbegrip tussen kinderen is in het onderzoek bij de kinderen daarom gebruik gemaakt van een taalkundig aangepaste en meer eenvoudige kindversie⁴⁴.

Een volgende aanpassing die werd aangebracht, betrof het gebruik van strip-plaatjes. Om het verhaal concreter te maken en om een geheugensteuntje te hebben bij de beantwoording van de vragen werden tijdens het voorlezen van elk verhaal een aantal tekeningen getoond (zie Bijlage 2).

Een laatste aanpassing betrof de inhoud van de twee gebruikte verhalen. Vanwege het Amerikaanse karakter van het tweede verhaal (een vader die terugkomt op zijn belofte om met zijn zoon in de natuur te gaan kamperen) is het originele verhaal veranderd in een situatie die meer herkenbaar is voor Nederlandse kinderen (een ouder die terugkomt op de belofte dat het kind naar de kermis mag). Daarnaast werd in beide verhalen ook een vrouwelijke hoofdrolspeler bij het dilemma betrokken om de indruk te voorkomen dat morele dilemma's zich enkel tussen mannen afspelen.

Het codeersysteem. Van het oorspronkelijke codeersysteem van Gibbs, en Widaman is in het kader van dit onderzoek eveneens een vertaling gemaakt. Het vertaalde codeersysteem staat in detail elders beschreven (Janssen, 1990), hier wordt slechts een summier overzicht van de achterliggende principes gegeven.

Van elke uitspraak wordt in de eerste plaats bepaald of deze één of meer morele argumenten bevat. Indien dit niet het geval is, wordt de uitspraak onscorebaar geacht. Veel voorkomende, onscorebare antwoorden betreffen tautologieën ("Want als je iets beloofd hebt en je doet het dan niet, dan breek je je belofte"), waarde-oordelen ("Omdat het belangrijk is dat men de wet niet overtreedt"), persoonlijke ervaringen ("Stelen mag niet want ik heb dat ook eens meegemaakt en dat vond ik niet leuk") en onduidelijke of onvolledige zinnen.

Wanneer een morele reden wel scorebaar is, wordt vervolgens met behulp van het codeersysteem bepaald welk stadium van moreel redeneren dat argument representeert. De eenheid van analyse bestaat dus uit elke afzonderlijke rechtvaardiging die door de respondent wordt gegeven om een moreel oordeel te onderbouwen.

Elke scorebare reden moet volgens het codeersysteem worden herleid tot een stadium van moreel redeneren. Hiertoe bevat het systeem twee hulpmiddelen: de zogenaamde aspecten en criterium-uitspraken.

Gibbs en Widaman zien een aspect als "a feature of reflective and justificatory sociomoral thought which is functionally integral to a broader structure of thought, i.e., a stage" (1982, p. 26). Aldus gedefiniëerd, kan men een aspect beschouwen als een typerend kenmerk van een stadium van moreel redeneren omdat het uitdrukking geeft van het vermogen tot sociomoreel perspectief nemen waartoe men in staat is. Elk stadium van moreel redeneren kenmerkt zich door een aantal aspecten. De aspecten van het *eerste stadium* zijn : de verwijzing naar een gezagsfiguur of -relatie

44 De volgende twee corresponderende vragen uit de ouder- en kindversie illustreren de aard van de gemaakte aanpassingen:

Ouderversie (cf. Gibbs & Widaman (1982)):

"Vindt U het wel of niet belangrijk dat mensen niet stelen?"

Kindversie (na aanpassing):

"Vind jij dat men mag stelen?"

(bijv.: "Omdat stelen niet mag van God"); de verwijzing naar iemand's rol of status (bijv.: "Hij moet het leven redden, want het is zijn vrouw"); de verwijzing naar regels (bijv.: "Omdat men nooit mag stelen"); de verwijzing naar stereotypen (bijv.: "Stelen mag niet omdat dat verkeerd is"); of de verwijzing naar straffende gevolgen (bijv.: "Stelen mag niet omdat je dan straf krijgt").

Het *tweede stadium* kenmerkt zich door het gebruik van de volgende aspecten: verwijzing naar uitwisselingen van diensten of goederen (bijv.: "Want als je voor iemand iets steelt dan doet die ander wat voor je terug"); de verwijzing naar gelijkheid (bijv.: "Stelen mag niet, want anderen stelen ook niet"); de verwijzing naar de concrete vrijheid om te doen en laten (bijv.: "Stelen mag best, want je mag zelf weten wat je wel of niet doet"); de verwijzing naar een persoonlijke voorkeur (bijv.: "Stelen mag als je iets heel graag wilt hebben"); de verwijzing naar een individuele behoefte (bijv.: "Stelen mag niet want de eigenaar kan zijn bezit nodig hebben"); of de verwijzing naar een (voorzien) voor- of nadeel (bijv.: "Stelen mag niet, want als je wordt gepakt is er niemand om voor je vrouw en kinderen te zorgen").

De aspecten die kenmerkend zijn voor het *derde stadium* zijn: verwijzingen naar relaties of relationele processen (bijv.: "Men mag niet stelen, want je verwacht dat je elkaar kunt vertrouwen"); verwijzing naar emotioneel medeleven (bijv.: "Men mag niet stelen, want de eigenaar is erg gehecht aan zijn spullen"); verwijzing naar normatieve verwachtingen (bijv.: "Men mag niet stelen, want je hoort voor je spullen te werken"); verwijzing naar prosociale bedoelingen (bijv.: "Men mag niet stelen, want dat is wreed en egoïstisch"); de verwijzing dat men om anderen geeft (bijv.: "Men mag stelen als er een mensenleven mee gemoeid is"); en verwijzing naar goed- of afkeuren van de persoonlijke betrokkenheid bij een morele kwestie (bijv.: "Men mag niet stelen, omdat je dat voor jezelf niet kunt verantwoorden").

Het *vierde stadium* van moreel redeneren kenmerkt zich doordat het blijk geeft van coördinatie van perspectieven binnen grotere sociale gehelen. De volgende aspecten kunnen daarvan blijk geven: verwijzing naar maatschappelijke vereisten (bijv.: "Stelen mag niet omdat een ordelijke samenleving gebaseerd is op dergelijke regels"); verwijzing naar maatschappelijk aanvaarde rechten of waarden (bijv.: "Men mag niet stelen, omdat men het recht van een ander hoort te respecteren"); verwijzing naar maatschappelijke posities of verantwoordelijkheden (bijv.: "Men mag stelen indien het om een mensenleven gaat, want dat is men aan een medemens verplicht"); verwijzing naar een morele persoonlijkheid of persoonlijke integriteit (bijv.: "Stelen mag niet, want anders heeft men geen karakter"); verwijzing naar maatschappelijke precedenten of consistent handelen (bijv.: "Men mag in geen enkel geval stelen, want wie maakt uit wanneer het wel en wanneer niet door de beugel kan"); verwijzing naar sociale rechtvaardigheid of billijkheid (bijv.: "Men mag in principe niet stelen, maar soms zijn er verzachtende omstandigheden mogelijk"); of verwijzing naar een gewetensnorm (bijv.: "Stelen mag niet, want dat is een erenzaak").

Stadium-5 of -6 redeneren noemen Gibbs en Widaman (1982) theoretisch redeneren. In de eerste plaats vallen daaronder morele argumenten die expliciet blijk geven van een filosofische kijk op de verhouding tussen individuele rechten en plichten met die van de samenleving. Dergelijke argumenten geven blijk van "theoretisch relativisme" (bijv.: "Men mag niet stelen als men de maatschappelijke spelregels accep-

teert"). In de tweede plaats kan men morele argumenten onderkennen die expliciet vertrekken vanuit "theoretische, morele principes" van waaruit diverse morele waarden en normen worden afgeleid. Daarbij valt bijvoorbeeld te denken aan de universele rechten van de mens. Een voorbeeld van dergelijk redeneren is: "Stelen mag niet, zodat iedereen verzekerd kan zijn van zijn recht op bezit en de vrijheid om daar naar hartelust over te beschikken".

Elk aspect wordt in het codeersysteem geïllustreerd aan de hand van een groot aantal criterium-uitspraken. Deze criterium-uitspraken zijn ontleend aan de antwoorden van een aantal respondenten. De overeenstemming van een antwoord met een criterium-uitspraak helpt de codeur het juiste aspect en daarmee het juiste stadium van moreel redeneren van die uitspraak te ontdekken. De Nederlandse vertaling van het oorspronkelijke codeersysteem is uitgebreid met een groot aantal veel voorkomende criterium-uitspraken van respondenten uit enkele (proef-)onderzoeken met de Nederlands-talige SRM (o.a. Dohle & Brugman, 1987). Voor elk van de acht eerder genoemde morele waarden en normen (het leven, de wet, rechtspraak, etc.) zijn voor alle aspecten criterium-uitspraken gegeven. De voorbeelden van aspecten en criterium-uitspraken die in de bovenstaande werden gegeven, hebben alle betrekking op het zich houden aan de wet.

In een groot aantal gevallen bevat een uitspraak een verwijzing naar twee aspecten, elk typerend voor een opeenvolgend stadium van moreel redeneren. Een voorbeeld van zo'n uitspraak is: "Men mag niet stelen omdat men daardoor in de gevangenis kan komen". Deze uitspraak kenmerkt zich doordat wordt verwezen naar straffende gevolgen (een aspect dat bij stadium-1 hoort) en naar individueel nadeel (een aspect dat bij stadium-2 hoort). In dat geval wordt de uitspraak gescoord als behorende tot een overgangsstadium van-1-naar-2. In het codeersysteem zijn ook een groot aantal typerende en regelmatig voorkomende criterium-uitspraken opgenomen die een overgangsstadium representeren.

De maat voor het ontwikkelingsstadium van moreel redeneren. Op bovenstaande manier krijgt elke scorebare reden die in het antwoord van de respondent voorkomt een score die het stadium van moreel redeneren aangeeft. Naar aanleiding van opmerkingen van Kohlberg (1981) concluderen Gibbs en Widaman dat stadium-6 redeneren slechts zelden voorkomt. Daarom maken zij geen onderscheid tussen stadium-5 en -6 redenen. Hierdoor varieert de stadiumscore per reden van 1 (een stadium-1 argument) tot 5 (een stadium-5 of -6 redenering).

Nadat van een protocol alle uitspraken zijn gescoord, wordt voor elk van de acht morele waarden het hoogst behaalde stadium bepaald. Vervolgens wordt het gemiddelde van de hoogste stadia-scores berekend en dat gemiddelde wordt met 100 vermenigvuldigd. De uiteindelijke score vormt de Sociomoral Reflection Measure Score (SRMS) en haar bereik loopt van 100 (bij alle waarden waren de meest competente uitspraken niet hoger dan het eerste stadium) tot en met 500 (bij alle waarden vielen de meest competente uitspraken binnen stadium-5 of -6). De SRMS geeft aldus een indicatie van het meest competente niveau van moreel denken van de respondent. Een hogere score geeft aan dat men in staat is tot meer complex moreel redeneren.

3.3.1.2 Betrouwbaarheid en validiteit van de SRMS

Betrouwbaarheid. Het onderzoek bood de mogelijkheid om de overeenstemming tussen codeurs te meten en de interne consistentie van de SRMS aan een onderzoek te onderwerpen.

Het coderen van de protocollen is verricht door de auteur. In samenwerking met twee andere codeurs is de betrouwbaarheid tussen codeurs onderzocht over vijftien protocollen die in het kader van ander onderzoek zijn verzameld. Deze protocollen zijn afkomstig van respondenten in de leeftijd van 12 tot en met 49 jaar. Tabel 3.2 bevat de resultaten van dit onderzoek naar de overeenstemming in SRMS tussen codeurs. Daarbij representeert codeur 3 de auteur.

De gegevens uit Tabel 3.2 maken duidelijk dat het gemiddelde stadium van moreel redeneren niet verschilt per codeur ($F(2,28) = 1.32$, n.s.). De gemiddelde verschillen in SRMS tussen de drie codeurs blijven allen ruim binnen de grens van 25 punten die Gibbs en Widaman (1982) noemen. Gibbs en Widaman menen bovendien dat de correlatie tussen de scores die door verschillende codeurs zijn bepaald minstens 0.70 moet bedragen. Deze grens wordt ruimschoots gehaald. De codeurs komen op basis van dezelfde protocollen tot vergelijkbare scores, zowel qua hoogte van de score als qua relatieve rangordening van scores. De conclusie lijkt daarom gerechtvaardigd dat de bewerkte, Nederlands-talige versie van de SRM betrouwbaar valt te coderen.

Tabel 3.2
Gegevens betreffende de overeenstemming tussen codeurs
met betrekking tot de SRMS, berekend over 15 protocollen.

	Codeur 1	Codeur 2	Codeur 3
Gemiddelde SRMS	244	237	235
Standaard afwijking	36.0	36.4	33.0

	Codeur 1 en 2	Codeur 1 en 3	Codeur 2 en 3	Norm cf. Gibbs et al.
Gemid. verschil tussen codeurs	7	9	2	< 25
Correlatie tussen codeurs	0.76	0.75	0.93	> 0.70

De SRMS kan worden beschouwd als een score die is samengesteld uit acht onderdelen: de hoogste stadiumscore voor elk van de acht morele waarden. De interne consistentie van deze acht samenstellende delen van de SRMS kan worden weergegeven door Cronbach's alpha (Cronbach, 1951). Vanwege de grote verschillen in SRMS tussen volwassenen en kinderen (zie Tabel 3.3) is alpha voor beide groepen respondenten afzonderlijk berekend. Voor de groep ouders bedraagt alpha

0.81, voor de groep kinderen 0.51 ⁴⁵. De interne consistentie van de SRMS is goed te noemen voor ouders en enigszins beneden de maat voor kinderen. Het grote aantal ontbrekende respondenten maakt de resultaten van deze analyse echter minder betrouwbaar.

De test-hertest betrouwbaarheid is hier niet onderzocht, maar uit onderzoek van Gibbs et al. (1982) blijkt de SRMS een goede test-hertest betrouwbaarheid te bezitten.

Validiteit. Op basis van de beschikbare gegevens valt te onderzoeken of de SRMS een geldige maat voor het ontwikkelingsstadium van moreel redeneren vormt. Een eerste vereiste voor de validiteit van de SRMS, gebaseerd op de Nederlands-talige SRM, is dat de steekproefgegevens overeenkomen met elders gepubliceerde data. In Tabel 3.3 staan de gegevens vermeld voor de groep kinderen (Proefgroep 1 en Proefgroep 2) en de groep ouders (Proefgroep 1). Bij de kinderen is daarbij een onderscheid gemaakt per leeftijdscategorie, gemeten aan de hand van het groepsniveau van het kind. De steekproefdata worden in Tabel 3.3 vergeleken met gegevens die Gibbs et al. (1982) verstrekken met betrekking tot vergelijkbare leeftijdsgroepen. Tabel 3.3 laat zien dat met name voor de kinderen de gemiddelde SRMS opvallend sterk overeenkomt met Amerikaanse gegevens van Gibbs et al. (1982).

Tabel 3.3
Steekproefgegevens betreffende de Nederlands-talige SRMS
en vergelijking met steekproefdata van Gibbs et al. (1982).

	Kinderen groep 6 ¹	Kinderen groep 7	Kinderen groep 8	Ouders
Gemiddelde SRMS Gibbs et al.	204	--	235	367
Gemiddelde SRMS Janssen	205	226	231	315
Standaard afwijking "	30.1	27.4	23.0	42.7
Aantal personen "	125	42	38	232
Gemiddelde leeftijd "	10;2	11;1	12;0	40;1

¹ Deze groep kinderen is samengesteld uit kinderen uit Proefgroep 1 en Proefgroep 2. De overige groepen ouders en kinderen behoren bij Proefgroep 1.

⁴⁵ Cronbach's alpha is berekend over 62 volwassen respondenten (uit een totaal van 248) en 54 kinderen (uit een totaal van 213). Deze aanzienlijke reductie in het aantal respondenten is het gevolg van het feit dat veel respondenten geen score hadden voor één of meerdere morele waarden vanwege de onscorebaarheid van antwoorden. In combinatie met het gebruik van de SPSS-X procedure RELIABILITY heeft dit tot gevolg dat deze respondenten uit de betrouwbaarheidsanalyse worden geëlimineerd.

De gemiddelde SRMS van de ouders ligt echter onder het gemiddelde dat Gibbs et al. vonden bij Amerikaanse volwassenen met een gemiddelde leeftijd van ongeveer 38 jaar. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de hogere klassen beduidend sterker vertegenwoordigd waren in deze Amerikaanse groep dan in het onderhavige onderzoek. De gemiddelde SRMS van de ouders komt echter wel overeen met het gemiddelde ontwikkelingsstadium van moreel redeneren dat valt af te leiden uit het overzicht dat Snarey (1985) geeft van een groot aantal studies.

Een volgende indicatie voor de validiteit van de SRMS vormt de replicatie van herhaaldelijk geconstateerde relaties met kenmerken van de persoon. Ten eerste dient het stadium van moreel redeneren positief samen te hangen met leeftijd (Colby et al., 1983; Snarey, 1985). In diverse cross-sectionele (Haan et al., 1976; White et al., 1978; Gibbs & Widaman, 1982; Gibbs, Widaman & Colby, 1982; zie ook Snarey, 1985, Tabel 6) en longitudinale studies (Holstein, 1976; Kuhn, 1976; White et al., 1978; Parikh, 1980; Page, 1981; Nisan & Kohlberg, 1982; Colby et al., 1983) is deze samenhang tussen leeftijd en moreel ontwikkelingsniveau gebleken. Het verschil in leeftijd tussen de groep ouders en de groep kinderen is evident. Interessanter is een inspectie van de samenhang tussen leeftijd en stadium van moreel redeneren in de groep kinderen en de groep ouders afzonderlijk. In de groep ouders bedraagt deze correlatie 0.26 ($n = 227$, $p < 0.01$). Variantie-analyse met groep als onafhankelijke variabele en de SRMS als afhankelijke variabele toont een significant effect binnen de groep kinderen ($F(1,204) = 18.05$, $p < 0.01$). Toetsing van het verschil tussen groep zes, zeven en acht leert dat de gemiddelde SRMS van kinderen uit groep zeven (gemiddelde SRMS = 226, $t(165) = -5.28$, $p < 0.01$) en groep acht (gemiddelde SRMS = 231, $t(161) = -3.67$, $p < 0.01$) significant hoger ligt dan de gemiddelde SRMS van kinderen uit groep zes (gemiddelde SRMS = 205). Tussen kinderen uit groep zeven en groep acht wordt geen significant verschil gevonden.

In de tweede plaats blijkt uit de literatuur dat bij volwassenen consistent een positieve samenhang wordt gevonden tussen stadium van moreel redeneren en sociaal-economische status (Gibbs, Widaman & Colby, 1982; Colby et al., 1983; Snarey, 1985). Bij de groep ouders (Proefgroep 1) blijkt de SRMS 0.46 ($n = 226$, $p < 0.01$) te correleren met het beroepsniveau van de ouder. Eveneens valt een positieve relatie te verwachten met het genoten opleidingsniveau (Walker, 1976). Deze correlatie blijkt 0.59 ($n = 224$, $p < 0.01$).

In de derde plaats wordt verondersteld dat het stadium van moreel redeneren niet consistent samenhangt met het geslacht van de respondent (Kohlberg et al., 1983; Walker, 1984; Snarey, 1985). Twee-weg variantie-analyse met geslacht en leeftijdscategorie (kind versus volwassene) als onafhankelijke variabelen en SRMS als afhankelijke variabele resulteert in een effect voor geslacht ($F(1) = 6.35$, $p < 0.05$; gemiddelde SRMS mannen 273; vrouwen 263) en leeftijdscategorie ($F(1) = 851.63$, $p < 0.01$; gemiddelde SRMS kinderen 214; ouders 315). Tevens valt een interactie-effect waar te nemen ($F(1) = 28.99$, $p < 0.01$); de groep vaders blijkt gemiddeld een hogere SRMS te bezitten (328) dan de groep moeders (302; $t(230) = 4.88$, $p < 0.01$); binnen de groep kinderen blijken daarentegen meisjes (220) hoger te scoren dan jongens (209; $t(202) = -2.67$, $p < 0.01$). Dit verschil tussen jongens en meisjes is in overeen-

stemming met bevindingen van Turiel (1976) die een vergelijkbaar verschil vond tussen jongens en meisjes in de leeftijd van tien tot en met veertien jaar. Hoewel de geslachtsverschillen niet erg groot zijn (het verschil tussen de scores van vaders en moeders bedraagt ongeveer 8 procent, bij de kinderen bedraagt het verschil tussen jongens en meisjes circa 5 procent), blijken in deze studie tegen de verwachting in verschillen tussen mannelijke en vrouwelijke onderzochten met betrekking tot het meest competente stadium van moreel redeneren.

Een laatste indicatie heeft betrekking op de predictieve validiteit van de SRMS. In Paragraaf 1.1 werd de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen als een noodzakelijke voorwaarde beschouwd voor de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen. Hieruit valt af te leiden dat de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen positief moet correleren met het stadium van moreel redeneren. Deze relatie is herhaalde malen empirisch vastgesteld (Selman, 1971; Moir, 1974; Walker, 1980; Krebs & Gilmore, 1982). Voor de kinderen in Proefgroep 2 zijn relevante gegevens aanwezig. Op zeven-jarige leeftijd werd bij deze kinderen de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen onderzocht met behulp van de testbatterij van Urberg en Docherty (1976), zoals vertaald en gebruikt door Oppenheimer (1978) en aangevuld met enkele testonderdelen uit onderzoek van Leckie (1975) en Gerris (1981)⁴⁶. De Pearson correlatie tussen de vaardigheid tot perspectief nemen op zeven-jarige leeftijd en het stadium van moreel redeneren op tien-jarige leeftijd van het kind bedraagt 0.41 ($p < .001$; $n = 85$; eenzijdig). Hieruit mag worden geconcludeerd dat het stadium van moreel redeneren van tien-jarige kinderen wordt voorspeld door de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen drie jaar eerder.

De hierboven beschreven confrontaties van de SRMS, op basis van de Nederlands-talige versie van de SRM en het bijbehorend codeersysteem, met de empirie leiden tot de voorlopige conclusie dat de resultaten op een geslachtsspecifiek effect na, in overeenstemming zijn met wat mag worden verwacht volgens de regels van de theorie. Deze resultaten vormen indicaties voor de validiteit van het instrument en de daaruit betrokken score.

3.3.2 Disciplineringsreacties van ouders

De mate waarin de ouder geneigd is om machtsuitoefening en inductie te gebruiken naar aanleiding van norm-overtredingen van het kind is gemeten met behulp van het disciplineringsinterview. In Paragraaf 3.3.2.1 wordt van dit interview en de daaruit betrokken scores een beschrijving gegeven. In Paragraaf 3.3.2.2 komen gegevens aan de orde die betrekking hebben op de betrouwbaarheid en validiteit van gegevens die met behulp van het disciplineringsinterview worden verzameld. Bijlage 3.1 en 3.2 bevatten een overzicht van het materiaal dat is gebruikt om de disciplineringsreacties van de opvoeder te meten.

Het disciplineringsinterview is afgenomen bij de ouders uit Proefgroep 1 en 2.

⁴⁶ Zie Van Lieshout et al. (1986) voor een uitgebreide beschrijving van het instrument waarmee de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen is gemeten.

3.3.2.1 Een beschrijving van het disciplineringsinterview en de scores voor machtsuitoefening en inductie

Het disciplineringsinterview is gebaseerd op de interviewmethode van Hoffman en Saltzstein (1967). Deze methode bestaat uit het aanbieden van een aantal hypothetische situaties waarin het kind in de ogen van de meeste ouders een norm-overtreding begaat. De ouder moet zich hierbij een bepaald, eigen kind voorstellen in de rol van overtreder en nauwgezet aangeven wat hij in elk van de situaties zou doen en zeggen. In Bijlage 3.1 staat het interviewschema van het disciplineringsinterview vermeld. In Bijlage 3.2 worden de norm-overtredingen beschreven die aan de ouders in Proefgroep 1 en Proefgroep 2 zijn voorgelegd. Om eventuele volgorde-effecten te vermijden, zijn de overtredingssituaties bij elke ouder in een andere, at random vastgestelde volgorde aangeboden.

De disciplineringsreacties op een norm-overtreding door het kind zijn gecoördineerd aan de hand van een codeersysteem dat is gebaseerd op de negen typen disciplineringsreacties die in Paragraaf 1.3.1 werden genoemd. Vanwege het weglaten van "het kind afleiden" restereren acht hoofdcategorieën. Daaronder vallen in totaal 22 afzonderlijke categorieën. Deze zijn zodanig gedefiniëerd dat een bepaalde disciplineringsreactie slechts tot één enkele categorie kan behoren. In de totale reactie van een ouder op een overtreding van het kind kunnen wel meerdere, verschillende disciplineringscategorieën vertegenwoordigd zijn.

In Bijlage 3.3 kan de lezer een uitgebreide omschrijving van elke categorie terugvinden. De onderzochte categorieën zijn:

A Negeren van overtredend gedrag

A1 De ouder ziet af van disciplineren.

B Verbale, afkeurende reacties

B1 Het gedrag van de overtreder afwijzen.

B2 De persoon van de overtreder afwijzen.

B3 De ouder wijst de uitlokker op zijn verantwoordelijkheid voor de overtreding.

C Bevelen

C1 Van de overtreder eisen om onmiddellijk iets te doen of te laten.

C2 Eisen dat de overtreder zich excuseert voor de overtreding.

C3 Eisen dat de overtreder de schade materiëel of financieel vergoedt of de veroorzaakte schade opruimt.

C4 Eisen dat de overtreder een opdracht opnieuw uitvoert.

D De overtreder strafmaatregelen opleggen

D1 De overtreder fysiek straf toedienen of daarmee dreigen.

D2 De overtreder straffen of daarmee dreigen.

D3 De overtreder isoleren of naar de eigen kamer sturen of daarmee dreigen.

D4 De overtreder op actieve wijze negeren

- E De overtreder informatie geven**
 - E1 De overtreder wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen van de overtreding voor het slachtoffer of de ouder.
 - E2 De overtreder wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen voor de overtreder zelf die logisch uit het overtredend gedrag voortvloeien.
 - E3 De ouder laat de overtreder zich verplaatsen in de positie van een ander.
 - E4 De ouder verwijst naar wederkerigheid in de relatie..
 - E5 Andere vormen van uitleg.
 - E6 De overtreder een positief geformuleerde sociale norm voorhouden.
 - E7 De overtreder een positief geformuleerde niet-sociale norm voorhouden.
 - F Vragen stellen aan de overtreder**
 - F1 Oprecht vragen stellen aan de overtreder.
 - G Positieve reactie naar overtreder**
 - G1 De ouder troost de overtreder of toont begrip voor diens overtredend gedrag.
 - H Negatieve fysieke interventie**
 - H1 Fysieke interventie door de ouder.
-

Er bestaan verschillende mogelijkheden om op basis van de afzonderlijke 22 categorieën een indruk te krijgen van de mate waarin de ouder geneigd is om in een overtredingssituatie inductie en/of machtsuitoefening te vertonen. Zo kan bijvoorbeeld worden gelet op de voorkeur van de ouder om bepaalde (machtsuitoefenende of inductieve) technieken als eerste te noemen (cf. Olejnik, 1980; Buck et al, 1981), of op de mate waarin de ouder inductieve of machtsuitoefenende technieken zegt te gebruiken (cf. Hoffman & Saltzstein, 1967; Trickett & Susman, 1988). In dit onderzoek wordt voor een score gekozen die is gebaseerd op de laatstgenoemde mogelijkheid. Omdat de ervaring uitwees dat in de verbaal gerapporteerde disciplineringsreactie van de ouder elke categorie slechts in zeldzame gevallen meer dan één keer werd genoemd, worden per categorie dichotome scores berekend; per hypothetische overtredingssituatie wordt bekeken of elk van de 22 categorieën tenminste één maal aanwezig is in de disciplineringsreacties van de ouder. Deze dichotome scores worden vervolgens gebruikt om per situatie een score voor machtsuitoefening en inductie te construeren op basis van de theoretische beschrijving van deze twee begrippen in Paragraaf 1.3.

Per situatie wordt de score voor machtsuitoefening samengesteld uit de som van de categorieën: (dreigen met) fysieke straf (D1), (dreigen met) straf (D2), isoleren (D3), actief negeren (D4), fysieke interventie (H1) en eisen om onmiddellijk iets te doen of te laten (C1). Een hogere score voor machtsuitoefening geeft aan dat de ouder in een bepaalde disciplineringsituatie de toevlucht nam tot meerdere, verschillende machtsuitoefenende technieken.

Per situatie bestaat de score voor inductie uit de som van de categorieën: eisen dat de overtreder zich excuseert (C2), oprecht vragen stellen aan de overtreder (F1), wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen van de overtreding voor het slachtoffer of de ouder (E1), wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen van de overtreding voor de overtreder zelf die logisch uit het overtredend gedrag voortvloeien (E2), de overtreder zich laten verplaatsen in de positie van een ander (E3), verwijzen naar wederkerigheid in de relatie (E4), en andere vormen van uitleg geven over de situatie (E5). Een hogere score voor inductie geeft aan dat de ouder in een bepaalde disciplineringsituatie de toevlucht nam tot meerdere, verschillende inductieve technieken. Men mag veronderstellen dat de inductieve boodschap van de ouder sterker is naarmate de ouder meerdere, verschillende inductieve argumenten noemt om het kind te wijzen op het onaanvaardbare karakter van het overtredend gedrag.

In Hoofdstuk 1 werd besloten met de theoretische constatering dat met name van het gebruik van inductie in een weinig machtsuitoefenende context een stimulans uitgaat naar de ontwikkeling van het morele redeneren van het kind. Daarom moet een score worden samengesteld die deze verhouding zou kunnen weergeven. Gekozen is voor een verschilscore: het verschil tussen het aantal inductieve technieken en het aantal machtsuitoefenende reacties in een overtredingssituatie. Deze score zal in het vervolg de verhoudingsscore worden genoemd. Een hoge score geeft aan dat de ouder relatief veel inductie gebruikt en weinig machtsuitoefening; een lage score duidt op het omgekeerde patroon; een gemiddelde verhoudingsscore betekent dat de ouder veel inductie gebruikt in combinatie met veel machtsuitoefening, of dat de ouder betrekkelijk weinig inductie en weinig machtsuitoefening laat zien. In beide gevallen wordt de stimulerende kracht van de ouderlijke disciplineren minder sterk geacht.

Per situatie zijn op de hiervoor beschreven wijze scores berekend voor inductie, machtsuitoefening en de verhouding tussen beiden. De geneigdheden om in verschillende overtredingssituaties inductie, etc. te gebruiken ten aanzien van één bepaald, norm-overtredend kind kan worden uitgedrukt in een aggregatiescore die is samengesteld op basis van alle onderzochte situaties. Dit kan bijvoorbeeld door over alle ondervraagde situaties een gemiddelde score te berekenen. Uit eerder onderzoek bleek dat disciplineren sterk situationeel bepaald is (zie Hoofdstuk 2). Daarom is onderzocht of dat ook voor de inductie- machtsuitoefening- en verhoudingsscore geldt. Daartoe is een $10 \text{ (situaties)} \times 2 \text{ (ouders)}$ ANOVA uitgevoerd met situatie en ouder als within-subjects factoren. Zowel voor de inductiescore ($F(9,97) = 13.01, p < 0.01$), de score voor machtsuitoefening ($F(9,97) = 23.50, p < 0.01$) en de verhoudingsscore ($F(9,97) = 7.40, p < 0.01$) worden belangrijke situationele effecten gevonden. De kwaliteit van de disciplineren is dus situationeel bepaald. Dit houdt in dat de scores per ouder niet goed vergelijkbaar zijn over situaties vanwege het verschil in waarschijnlijkheid waarmee inductie, etc. in een bepaalde situatie wordt toegepast. Daarom zijn de scores per situatie getransformeerd naar z-scores.

Uit de analyse blijkt bovendien voor alle scores een significant verschil tussen beide ouders in één gezin (inductie: $F(1,105) = 215.90, p < 0.01$; machtsuitoefening: $F(1,105) = 128.21, p < 0.01$; verhoudingsscore: $F(1,105) = 115.31, p < 0.01$). Vaders en moeders verschillen dus systematisch in de mate waarin zij bepaalde disciplinerings technieken toepassen. Dit houdt in dat de z-transformatie per situatie afzonder-

lijk dient plaats te vinden binnen de groep vaders en moeders. Daarmee wordt voorkomen dat de z-score voor een ouder wordt beïnvloed door de systematische verschillen tussen vaders en moeders.

Over de aldus berekende z-scores zijn voor inductie, machtsuitoefening en de verhouding tussen inductie en machtsuitoefening gemiddelden berekend over de tien situaties.

3.3.2.2 Betrouwbaarheid en validiteit van het disciplineringsinterview

Betrouwbaarheid. Op basis van veertien, random geselecteerde protocollen, afkomstig van ouders uit Proefgroep 1, is naar aanleiding van 138 overtredings-situaties de overeenstemming berekend tussen twee codeurs op het niveau van de 22 categorieën⁴⁷. In 77 procent van alle gevallen kennen de twee codeurs dezelfde categorie toe.

Validiteit. In de eerste plaats kan worden bekeken of de score voor machtsuitoefening en de score voor inductie ten opzichte van elkaar discriminante validiteit bezitten. Uit de samenhang tussen de beide scores valt op te maken dat dit inderdaad het geval lijkt te zijn (vaders: $r = -0.04$, $n = 120$, n.s., tweezijdig; moeders: $r = -0.08$, $n = 120$, n.s., tweez.).

In de tweede plaats kan worden onderzocht of de ouders enige consistentie vertonen in hun disciplineren. In Hoofdstuk 2 werd namelijk verondersteld dat ondanks situationele verschillen ouders tamelijk consistent disciplineren. Deze claim is te verifiëren door de interne consistentie van de disciplineren te onderzoeken bij de ouders uit Proefgroep 1. In Tabel 3.4 staan de resultaten van deze analyse weergegeven.

Tabel 3.4
Cronbach's alpha berekend over tien situaties
voor elk van de drie scores voor disciplineren.

	Inductie	Machts- uitoefening	Verhoudings score
Vaders ($n = 112$)	0.68	0.38	0.57
Moeders ($n = 115$)	0.47	0.53	0.47

Uit Tabel 3.4 blijkt dat er enige mate van consistentie bestaat in de mate waarin ouders zeggen dat ze inductief zullen reageren op het kind, hoewel dit sterker geldt voor de groep vaders dan de groep moeders. De mate van machtsuitoefening blijkt wat minder consistent te zijn over situaties, met name bij vaders. De aanname dat er

⁴⁷ Vanwege het schaarse voorkomen van bepaalde categorieën is de betrouwbaarheid bepaald over alle categorieën

enige consistentie bestaat in de wijze waarop ouders hun kind disciplineren in het licht van norm-overtredingen lijkt hiermee geldigheid te bezitten.

Tenslotte kan worden onderzocht of de interviewgegevens een valide afspiegeling vormen van het werkelijke gedrag van de ouder. De gegevens die bij de ouders uit Proefgroep 2 zijn verzameld, maken het mogelijk om de disciplineringsreacties uit het interview te vergelijken met observaties van de interactie tussen de ouder en het kind.

De interactie tussen de ouder en het kind is onderzocht binnen een instructietaak. In zowel een instructietaak als in overtredingssituaties probeert de ouder controle uit te oefenen over het gedrag van het kind. Omdat de ouder in de instructietaak zelden inductie of machtsuitoefening toepast, kan een analyse van de overeenkomst in het controlegedrag in een disciplinerings- en instructiesituatie niet op het niveau van de inductie- en machtsuitoefeningscore plaats vinden. Van een aantal typen disciplineringsreacties uit Paragraaf 1.3.2 kan men echter wel conceptueel vergelijkbaar gedrag terugvinden in een instructietaak. Het negeren en straffen van het gedrag van het kind, fysiek ingrijpen en het kind afleiden zullen nauwelijks voorkomen in een instructietaak. De mate van negatief reageren op het gedrag van het kind, de mate van bevelen, de mate waarin de ouder het kind informatie aanbiedt en vragen stelt, en de mate waarin de ouder positief reageert kan men echter wel terug vinden in een instructietaak. Met betrekking tot deze vier gedragskwaliteiten kan men dan ook onderzoeken of ouders cross-situationele consistentie vertonen. Een eventuele samenhang tussen de vier genoemde gedragskenmerken in beide situaties ondersteunt de construct-validiteit van de wijze waarop in deze studie het disciplineringsgedrag van de ouder is geoperationaliseerd.

Het instructiegedrag van de ouder is geobserveerd terwijl het kind een puzzel oploste. Voor deze taak is gebruik gemaakt van het Wiggley blok (Keane & O'Connor, 1927; zie voor een beschrijving ook Wels, 1977). Deze taak bestaat uit het in elkaar zetten van een houten blok dat aan de buitenkant vlakke, gladde zijden heeft. Het blok is samengesteld uit negen langwerpige delen met rechte en golvende zijden. Het blok kan enkel worden gevormd door één bepaalde combinatie van de negen delen. In afwezigheid van het kind kreeg de ouder van de proefleider een uitvoerige instructie over het in elkaar zetten van het Wiggley blok. De ouder werd als onderdeel van de instructie aangemoedigd om het kind te helpen bij het in elkaar zetten van het blok zonder daarbij zelf de blokken ter hand te nemen. Nadat het kind weer aanwezig was, kreeg het kind in aanwezigheid van de ouder dezelfde informatie over het Wiggley blok. Het kind kreeg daarna maximaal tien minuten de gelegenheid om het blok in elkaar te zetten. (De volledige instructie staat vermeld in Zevalkink, 1989). Gezien de hoge moeilijkheidsgraad van de opdracht voor negen- en tien-jarigen benutte het grootste deel van de ouder-kind paren deze tijd volledig.

De ouder-kind interactie is met behulp van een videocamera geregistreerd. De videobanden zijn op een later tijdstip gecodeerd door twee observatoren. Daarbij is gebruik gemaakt van het categorieënsysteem van Kurstjens (1987) en Zevalkink (1989). In het kader van het onderhavige validiteitsonderzoek zijn enkel de observatiecategorieën voor het gedrag van de ouder van belang. Voor de volgende 16 gedragscategorieën zijn frequentiescores berekend:

-
- **Negatieve, taakgerichte reactie.**
 - **Negatieve, persoonsgerichte reactie.**
 - **Positieve, taakgerichte reactie.**
 - **Positieve, persoonsgerichte reactie.**
 - **Informatie aanbieden.**
 - **Empathische reactie.**
 - **Ergernis -- niet op kind gericht.**
 - **Ergernis -- op kind gericht.**
 - **Positieve spanningsontlading.**
 - **Negatieve spanningsontlading.**
 - **Directieve instructie.**
 - **Minder directieve instructie.**
 - **Vage instructie.**
 - **Informerende instructie.**
 - **Suggestie.**
 - **Non-directieve instructie.**
-

In Bijlage 3.4 staat een beschrijving van deze 16 gedragscategorieën. Een meer gedetailleerde behandeling van de observatieprocedure is beschreven in Kurstjens (1987) en Zevalkink (1989). De overeenstemming tussen twee observatoren met betrekking tot de toegekende codes varieerde per categorie van 67 tot 93 procent, met een gemiddelde van 78 procent.

Vervolgens is per gedragscategorie de frequentiescores gedeeld door het totale aantal reacties dat de ouder tijdens de probleemoplossingstaak heeft laten zien⁴⁸, waarna de resulterende ratioscores zijn getransformeerd naar z-scores⁴⁹. Op basis van deze z-scores zijn door middel van sommatie de volgende vier aggregatiescores gevormd:

-
- **Negatieve reacties:** de som van de z-scores voor "Negatieve, taakgerichte reactie", "Negatieve, persoonsgerichte reactie", "Ergernis -- op kind gericht" en "Negatieve spanningsontlading".
 - **Bevelen:** de som van de z-scores betreffende "Directieve instructies" en "Minder directieve instructies".
 - **Informerende reacties:** de som van de z-scores voor "Informerende instructies", "Suggesties", "Non-directieve instructies" en "Informatie aanbieden".
-

⁴⁸ Deze handeling wordt verantwoord door de wijze waarop de overeenkomstige typen disciplineringsreacties zijn berekend. De resulterende score vormt een weergave van de mate waarin een ouder geneigd is om de voorkeur te geven aan bepaalde disciplineringsreacties boven andere reacties (cf. § 1.3 en Hoofdstuk 2).

⁴⁹ In dit geval wordt standaardisatie van gegevens door middel van z-scores toegepast om rekening te houden met de verschillende waarschijnlijkheden waarmee de diverse gedragscategorieën voorkomen.

- **Positieve reacties:** de som van de z-scores: "Positieve, taakgerichte reactie", "Positieve, persoonsgerichte reactie" en "Empathische reactie".
-

Om te onderzoeken in welke mate deze gedragskwaliteiten in een instructietaak overeenkomen met de kwaliteit van het gedrag in disciplineringsituaties, zijn per overtredingssituatie vergelijkbare scores samengesteld:

- **Negatieve reacties:** de som van de categorieën B1 en B2, gedeeld door het totale aantal reacties.
 - **Bevelen:** de som van de maten die een opdracht aan het kind inhouden om onmiddellijk iets te doen of te laten: C1, C2, C3 en C4, gedeeld door het totale aantal reacties.
 - **Informerende reacties:** de som van de categorieën E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7 en F1, gedeeld door het totale aantal reacties.
 - **Positieve reacties:** de som van de categorieën G1 en B3, gedeeld door het totale aantal reacties.
-

De scores voor deze vier gedragskenmerken zijn per overtredingssituatie getransformeerd naar z-scores. Deze z-scores zijn vervolgens gebruikt om voor elk van de vier gedragscategorieën over het totale aantal overtredingssituaties een gemiddelde score te berekenen.

Wanneer er een samenhang wordt gevonden tussen de overeenkomstige gedragskwaliteiten van de ouder in de probleemoplossingstaak en in overtredingssituaties vormt dit een ondersteuning van de convergente validiteit van de gemeten disciplineringsreacties. Deze cross-situationele consistentie blijkt aanwezig voor de mate waarin de ouder geneigd is om het kind te informeren ($r = 0.38$, $n = 81$, $p < 0.01$, eenzijdig) en negatief te reageren ($r = 0.30$, $n = 81$, $p < 0.01$, eenzijdig). Geen relatie wordt gevonden voor de mate waarin de ouder geneigd is om positief te reageren ($r = -0.18$, $n = 81$, n.s., eenzijdig) of bevelen uit te delen ($r = -0.12$, $n = 81$, n.s., eenzijdig). Een eerste conclusie die mag worden getrokken is dat er geen bewijs is gevonden tegen de validiteit van de gemeten kwaliteit van het gedrag met behulp van het disciplineringsinterview. Een tweede conclusie luidt dat het disciplineringsinterview een valide maat oplevert voor de mate waarin de ouder geneigd is om het kind te informeren en geneigd is om negatief te reageren. Beide maten zijn van belang voor het onderhavige onderzoek: het kind informeren vormt de essentie van inductief disciplineren en de mate waarin de ouder negatief reageert, kan worden gezien als een uiting van de dispositie van de ouder om boos te worden op een overtredend kind. De aard van het gedrag in een probleemoplossingstaak staat helaas niet toe om de validiteit te onderzoeken van de geneigdheid van de ouder om machtsuitoefenend te reageren.

3.3.3 Het leerdoel dat de ouder door middel van disciplineren nastreeft

Bij de ouders uit Proefgroep 1 is met behulp van het disciplineringsinterview (zie Bijlage 3.1) onderzocht in welke mate de ouder leerdoelen nastreeft. Nadat de ouder na elke norm-overtreding verteld heeft wat de disciplineringsreactie zou zijn, is gevraagd om aan te geven welke reden(en) de ouder had om het overtredende kind aldus te disciplineren. Per situatie is het antwoord van de ouder geanalyseerd op het voorkomen van een leerdoel. Daarbij is de volgende definitie gehanteerd op basis van het Categorie-systeem voor Motieven en Percepties van Opvoeders in Disciplineringsituaties (Gerris & Janssens, 1987):

"Van een leerdoel is sprake indien de ouder expliciet stelt dat de disciplineren er op is gericht om het kind iets te leren of dat de disciplineringsreactie bijdraagt aan de gewenste intellectuele, sociale of morele ontwikkeling van het kind."

Twee codeurs bepaalden over 194 situaties de betrouwbaarheid van de codering. Het percentage overeenstemming bedraagt 84 procent.

Per ouder is geteld in welk percentage van de ondervraagde situaties een leerdoel is gegeven aan de disciplineren van de ouder. De resulterende score wordt in de analyses gebruikt. Een hoge score geeft aan dat de ouder dikwijls probeert het kind een leermoment mee te geven door middel van zijn disciplineren.

3.3.4 De geneigdheid van de ouder om boos te worden op de norm-overtreder

3.3.4.1 Beschrijving van de score voor de geneigdheid van de ouder om boos te worden

Bij de ouders uit Proefgroep 1 is de geneigdheid gemeten om boos te worden naar aanleiding van norm-overtredingen van het kind. Deze eigenschap is bepaald met behulp van het eerder beschreven disciplineringsinterview (zie ook Bijlage 3.1). Nadat de ouder een beschrijving heeft gegeven van zijn disciplinerende reactie op de norm-overtreding door het kind is de ouder gevraagd in welke mate gevoelens van boosheid aanwezig zouden zijn wanneer het kind dat aan het onderzoek deelnam de overtrekking zou begaan. Om de beantwoording te bespoedigen kreeg de ouder een lijst met antwoord-alternatieven voorgelegd, gebaseerd op een vijf-punts Lickert-schaal met als schaalwaarden: helemaal niet (aanwezig), beetje, nogal, sterk en zeer sterk. Uit onderzoek (Dobson & Mothersill, 1979; Rohrman, 1978) is gebleken dat de psychologische afstand tussen deze antwoordalternatieven ongeveer gelijk is, zodat de score een metrische schaal benadert en parametrische toets-maten mogen worden gebruikt.

De scores voor boosheid zijn per situatie voor de groep vaders en de groep moeders afzonderlijk getransformeerd naar z-scores. Aanleiding voor deze stap werd gevonden in de resultaten van een 10 (situaties) * 2 (ouders) ANOVA met beide

variabelen als within-subjects factoren. De analyse toonde een belangrijk effect voor situatie ($F(9,88) = 3.58, p < 0.01$) en voor ouder ($F(1,96) = 84.19, p < 0.01$).

Vervolgens is een gemiddelde score berekend over de beschikbare scores per situatie. Een hoge score geeft aan dat de ouder geneigd is om in verschillende situaties sterkere gevoelens van boosheid te ervaren.

3.3.4.2 Betrouwbaarheid en validiteit van de score voor de geneigdheid van de ouder om boos te worden

Betrouwbaarheid. Over de tien situaties in het disciplineringsinterview is een betrouwbaarheidsanalyse verricht met betrekking tot de mate waarin de ouder zegt boos te worden op het kind. Ondanks de eerder gebleken situationele invloed bleek er sprake van aanzienlijke consistentie (Cronbach's $\alpha = 0.82, n = 203$).

3.3.5 De mate waarin de ouder verwacht effectief van invloed te zijn op het kind

Bij de ouders uit Proefgroep 1 is onderzocht in welke mate de ouder verwacht effectief van invloed te zijn op het gedrag van het kind. Deze eigenschap is binnen dit onderzoek gemeten door middel van Leenders' (1980) Locus of Control betreffende Opvoeding en Ontwikkeling (LOCO-schaal).

De 24 items uit de LOCO-schaal van Leenders worden beschreven in Bijlage 4, evenals de gebruikte instructie bij de vragenlijst. De items konden worden beantwoord aan de hand met een zes-punts Lickert-schaal met als waarden: helemaal mee eens, tamelijk mee eens, beetje mee eens, tamelijk mee eens, helemaal mee eens. Bij 15 van de 24 items verwijst een mee-eens-antwoord naar een externe Locus of Control. Deze 15 items zijn omgescoord, zodat een hoge score duidt op een hoge verwachting van de eigen effectiviteit als opvoeder (interne Locus of Control).

De oorspronkelijke schaal van 24 items blijkt matig intern consistent (Cronbach's $\alpha = 0.59, n = 220$). Na de respectievelijke eliminatie van de items 18, 27, 6 en 3 is de homogeniteit enigszins verbeterd (Cronbach's $\alpha = 0.66, n = 220$) en acceptabel bevonden.

Over de resterende items is per ouder de gemiddelde score berekend. Een hoge score duidt op een sterke verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder en een lage score op een lage verwachting.

3.3.6 De gedragsstijl van het kind

3.3.6.1 Beschrijving van het instrument waarmee de gedragsstijl van het kind is vastgesteld

Van de kinderen uit Proefgroep 1 is de gedragsstijl vastgesteld. Dit is gebeurd met behulp van Leenders' (1980) Vragenlijst Gedragsstijlen, een bewerking van de

Behavioral Style Questionnaire (BSQ) van McDevitt en Carey (1978). Beide ouders vulden afzonderlijk de vragenlijst in voor het kind dat in het onderzoek was betrokken. De vragenlijst bestaat uit honderd items die aan de hand van de volgende zes-punts Lickert-schaal worden beantwoord: bijna nooit, zelden, meestal niet, soms, vaak en (bijna) altijd. De items wijzen niet allemaal in dezelfde richting naar een bepaalde gedragsstijl, zodat een aantal items zijn omgescoord (zie Bijlage 5 uit Leenders, 1980). De items uit de vragenlijst en de gebruikte instructie staan vermeld in Bijlage 5.

3.3.6.2 Onderzoek naar een betrouwbare en valide maat voor de gedragsstijl van het kind

De oorspronkelijke BSQ meet negen verschillende aspecten van de gedragsstijl van het kind: activiteitsniveau van het kind, ritmicititeit in het gedrag, toenadering versus terugtrekken bij confrontatie met nieuwe situaties, aanpassingsvermogen, intensiteit van het gedrag, de stemming van het kind, volharding in het gedrag, afleidbaarheid en de drempel van reageren. Uit de onderzoeksliteratuur is bekend dat vragen die bedoeld zijn om hetzelfde aspect van de gedragsstijl te meten dat aspect niet altijd consistent in dezelfde mate vaststellen (Hubert et al., 1982). Hierdoor blijft het onduidelijk of men een bepaald aspect van de gedragsstijl wel zuiver heeft gemeten. Om aan dit gevaar weerstand te bieden, is over de gegevens van alle ouders een onderzoek verricht naar de interne consistentie van de verschillende schalen om daarna verder te kunnen werken met voldoende homogene schalen. In Tabel 3.5 staat het resultaat weergegeven van deze analyse.

Uiteindelijk blijkt dat enkel de schalen activiteit, toenadering, aanpassing, intensiteit, stemming, en afleidbaarheid voldoende homogeniteit bezitten (Cronbach's alpha groter dan 0.65) om van dienst te kunnen zijn binnen dit onderzoek.

Om te komen tot een datareductie is een factoranalyse uitgevoerd op de zes schalen die voldoende betrouwbaar bleken. Omdat variantie-analyse voor geen enkele schaal een systematisch verschil liet zien tussen vaders en moeders is de factoranalyse uitgevoerd over de gehele groep ouders. Omdat er geen a priori veronderstellingen bestaan dat eventuele factoren onafhankelijk van elkaar horen te zijn, is een oblique rotatie toegepast op de ongeroteerde factoroplossing.

Deze analyse resulteert in een oplossing met twee factoren, die respectievelijk 37 en 25 procent van de variantie verklaren. De factoren correleren onderling 0.11. De factorladingen die horen bij de geroteerde oplossing zijn in Tabel 3.6 ondergebracht. Op basis van de betekenis van de schalen die laden op de eerste factor wordt aan deze factor de betekenis "zwakke impulscontrole" gegeven. Op de tweede factor laden gedragseigenschappen die te maken hebben met de wijze waarop het kind reageert op nieuwe prikkels en de wijze waarop het kind zich aanpast aan veranderende omstandigheden. Aan de tweede factor wordt daarom de betekenis van "afsluiten voor de omgeving" gegeven. Op basis van de uitgevoerde factoranalyse zijn per ouder twee factorscores berekend. Een hoge score voor de factor "zwakke impulscontrole" wijst op de aanwezigheid van weinig controle over impulsen, behoeften, emoties, bewegingen, gedrag, etc. Een hoge score op de factor "afsluiten voor de omgeving" houdt in dat het kind moeilijk toenadering zoekt tot anderen of nieuwigheden en zich moeizaam aanpast aan de omgeving of veranderende omstandigheden.

Tabel 3.5
Resultaten van onderzoek naar de interne consistentie
van de subschalen uit de Vragenlijst Gedragsstijl.

Subschaal Vragenlijst Gedragsstijlen	Aanvanke- lijke homo- geniteit	Aanvanke- lijke aantal items	Respectieve- lijke items geëlimineerd	Homoge- niteit na eliminatie
Activiteit	0.72	13	94, 6, 44	0.77
Ritmicheit	0.39	9	52, 75, 11	0.56
Toenadering	0.62	11	21	0.73
Aanpassing	0.65	12	80	0.67
Intensiteit	0.75	12	-	0.75
Stemming	0.75	12	29, 5	0.78
Volharding	0.34	10	93, 33, 83, 90, 73	0.52
Afleidbaarheid	0.68	10	2, 17	0.77
Drempel	0.40	11	79, 91	0.47

Tabel 3.6
Factorladingen van gedragsstijl-schalen na oblique rotatie.

Subschaal Vragenlijst Gedragsstijlen	Factor 1	Factor 2
Activiteit	0.76	-0.29
Intensiteit	0.74	0.17
Afleidbaarheid	0.65	-0.01
Stemming	0.61	0.53
Toenadering	-0.25	0.86
Aanpassing	0.18	0.74

N = 205

Het lijkt zinvol om het effect van beide factoren afzonderlijk te onderzoeken omdat de eerste factor overeenkomt met gedragskenmerken, zoals (hyper)activiteit, beweeglijkheid, impulsiviteit, extraversie, etc., die geacht worden bij te dragen aan

sterk regulerend en machtsuitoefenend gedrag van de ouder (zie § 2.1). De tweede factor vertoont sterke overeenkomst met het kenmerk "sociale teruggetrokkenheid" van Mills en Rubin (1990) waarvan bekend is dat het juist leidt tot minder sterke machtsuitoefening door ouders.

Wanneer de Vragenlijst Gedragsstijlen een valide instrument is om gedragsstijlen van het kind vast te stellen, dan is een noodzakelijke voorwaarde dat beide ouders van het kind overeenstemmen in hun oordeel over het gedrag van hun kind. Dit houdt in dat er met betrekking tot een bepaalde gedragsstijl van een bepaald kind geen verschil tussen de beide groepen ouders mag worden geconstateerd en dat de beoordeling door beide ouders van die gedragsstijl voor hun kind hoog correleert. Een multivariate variantie-analyse met ouder als within-subjects factor en de zes subschalen en de twee factorscores als afhankelijke variabelen geeft geen verschil aan in de beoordeling van de verschillende gedragskenmerken door de vaders en moeders ($F(8,110) = 1.35$, n.s.). Dit geldt zowel voor de groep jongens ($F(8,50) = 0.86$, n.s.) als voor de groep meisjes ($F(8,52) = 1.33$, n.s.). Hieruit mag worden afgeleid dat de vaders en moeders niet systematisch van elkaar verschillen in de toekenning van bepaalde gedragsstijlen aan hun kind.

In Tabel 3.7 wordt een overzicht gegeven van de correlaties tussen vaders en moeders voor de homogene subschalen van de Vragenlijst Gedragsstijlen.

Tabel 3.7
Pearson correlaties met betrekking tot de overeenstemming tussen beide ouders over de gedragsstijlen van het kind.

Subschaal Vragenlijst Gedragsstijlen	Totale groep	Jongens	Meisjes
Activiteit	0.57**	0.56**	0.58**
Intensiteit	0.49**	0.39**	0.56**
Afleidbaarheid	0.30**	0.22*	0.37**
Stemming	0.41**	0.27*	0.49**
Toenadering	0.56**	0.61**	0.55**
Stemming	0.49**	0.58**	0.43**
Factor 1 "impulscontrole"	0.46**	0.29*	0.55**
Factor 2 "open staan voor omgeving"	0.62**	0.63**	0.62**

* = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$. Eenzijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

Totale groep: $n = 118$; jongens: $n = 58$; meisjes: $n = 60$.

Beide ouders blijken in sterke mate overeen te stemmen in de beoordeling van het gedrag van hun kind. De mate van overeenstemming blijkt echter afhankelijk van de gedragsstijl en het geslacht van het kind; sterke overeenstemming bestaat er met name over het activiteitsniveau van het kind, de mate waarin het kind toenadering zoekt tot nieuwe gebeurtenissen, het aanpassingsvermogen van het kind en de intensiteit van het gedrag; bij de ouders van jongens is er sprake van minder overeenstemming wanneer het de beoordeling van de gedragsintensiteit en de stemming van het kind betreft, ouders van meisjes verschillen meer van mening ten aanzien van de regelmaat in het gedrag van hun dochter. Ook de samenhang tussen beide ouders met betrekking tot de twee factorscores blijkt voor alle subgroepen significant positief. Betreffende de eerste factorscore, zwakke impulscontrole, zijn beide ouders iets minder gelijkvormig in hun oordeel, vooral wanneer het een jongen betreft.

Een exploratie naar de discriminante validiteit van de schalen toont dat in alle gevallen de samenhang tussen beide ouders in de beoordeling van dezelfde gedragsstijl (mono-trek hetero-ouder correlaties) beduidend hoger is dan de samenhang voor verschillende gedragsstijlen (hetero-trek hetero-ouder correlaties), zowel voor jongens als voor meisjes. Dit suggereert dat de verschillende gedragsstijlen door beide ouders toch enigszins eenduidig worden begrepen.

De gevonden maten voor overeenstemming zijn vergelijkbaar met elders gerapporteerde resultaten (Lyon & Plomin, 1979; Bates, 1980; Thomas et al., 1982; Achenbach, McConaughy & Howell, 1987). De onvolmaakte overeenstemming tussen beide ouders betekent dat er mogelijk enig subjectief element schuilt in de beoordeling van het kind. In navolging van Bates (1980) lijkt het daarom beter om in het vervolg te spreken van de "waargenomen gedragsstijl" in plaats van "gedragsstijl".

HOOFDSTUK 4

RESULTATEN VAN ONDERZOEK

4.1 DE RELATIE TUSSEN DE ONTWIKKELING VAN HET MOREEL REDENEREN VAN HET KIND EN DE OUDERLIJKE DISCIPLINERING

Aan het einde van Hoofdstuk 1 zijn drie onderzoeksvragen geformuleerd met betrekking tot de relatie tussen de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind en de ouderlijke disciplineren. Als eerste wordt de vraag gesteld of de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind volgens verwachting positief samenhangt met de mate waarin de ouder inductieve disciplineringsstechnieken toepast. Deze relatie wordt geacht voor zowel de groep vaders als de groep moeders te gelden, alsmede voor zonen en dochters. De gegevens die een antwoord op deze vraag kunnen leveren, komen in Paragraaf 4.1.1 aan bod.

De tweede vraag betreft een nuancering van bovenstaande vraagstelling en heeft betrekking op de vraag of de veronderstelde relatie wordt beïnvloed door de mate waarin de ouder naast inductieve technieken ook machtsuitoefening toepast. In Paragraaf 4.1.2 zijn de gegevens ondergebracht aan de hand waarvan de vraag kan worden beantwoord of de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind volgens verwachting positief samenhangt met de mate waarin de ouder inductieve disciplineringsstechnieken toepast in een weinig machtsuitoefende context. Ook deze relatie wordt verondersteld voor zowel vaders als moeders te gelden, alsmede voor zonen en dochters.

De derde en laatste onderzoeksvraag die aan het einde van Hoofdstuk 1 wordt geformuleerd, heeft betrekking op de samenhang tussen het stadium van moreel redeneren van het kind en de combinatie van de disciplineren door de vader en de moeder waarmee het kind wordt geconfronteerd. In Paragraaf 4.1.3 worden relevante gegevens verstrekt om deze vraag te kunnen beantwoorden.

4.1.1 De ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind en het gebruik van inductie door moeders en vaders

De vraag of de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind volgens verwachting positief samenhangt met de mate waarin de ouder inductieve discipli-

neringstechnieken toepast, kan aan de hand van de relevante Pearson correlaties worden beantwoord. Daarvan wordt in Tabel 4.1 een overzicht gegeven.

Tabel 4.1
Pearson correlaties tussen het stadium van moreel redeneren
van het kind en het gebruik van inductie door de ouder.

Vaders			Moeders		
totale groep	jongens	meisjes	totale groep	jongens	meisjes
0.26**	0.21'	0.28**	0.31**	0.10	0.45**

' = $p < 0.10$; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$. Eenzijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

Totale groep: $n = 115$; jongens: $n = 54-55$; meisjes: $n = 60-61$.

Voor de totale onderzoeksgroep wordt gevonden dat frequent gebruik van inductie door de ouder positief samenhangt met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Dit blijkt zowel te gelden voor het gebruik van inductie door de vader als voor inductief disciplineren door de moeder.

Uit de afzonderlijke relaties voor zonen en dochters valt op te maken dat voor beide groepen ouders de samenhang voor de totale proefgroep hoofdzakelijk te wijten valt aan de groep meisjes.

4.1.2 De ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind en het gebruik door moeders en vaders van inductie in een weinig machts-uitoefende context

De eventuele, modererende invloed van machtsuitoefening op de relatie tussen het gebruik van inductie door de ouder en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind kan op twee wijzen worden geanalyseerd. In de eerste plaats door de verhoudingsscore te correleren met de maat voor morele ontwikkeling. Ten tweede door de samenhang tussen de inductiescore en de maat voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind te onderzoeken in afzonderlijke groepen, onderscheiden naar de mate waarin de ouder geneigd is om machtsuitoefening toe te passen. In principe dienen beide analyses vergelijkbare resultaten op te leveren.

De eerste wijze van analyseren, met de verhoudingsscore, levert de resultaten op die in Tabel 4.2 zijn ondergebracht. Uit deze tabel valt op te maken dat de verhoudingsscore voor zowel vaders als moeders positief samenhangt met de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind. Ofwel, naarmate de ouder relatief meer inductie gebruikt en tegelijkertijd meer afziet van sterke machtsuitoefening, bezit het kind een hoger stadium van moreel redeneren.

Inspectie van de gegevens voor de verhoudingsscore van de vader laat zien dat de relatie een significant niveau bereikt voor dochters en net niet significant is voor zonen. De geconstateerde relatie tussen de verhoudingsscore van de moeder en de maat voor het moreel redeneren van het kind blijkt voor zowel de groep zonen als de groep dochters te gelden.

Tabel 4.2
Pearson correlaties tussen het stadium van moreel redeneren
van het kind en de verhoudingsscore van de ouder.

Vaders			Moeders		
totale groep	jongens	meisjes	totale groep	jongens	meisjes
0.28**	0.20'	0.34**	0.32**	0.26**	0.37**

' = $p < 0.10$; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$. Eenzijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

Totale groep: $n = 115$; jongens: $n = 54-55$; meisjes: $n = 60-61$.

In vergelijking tot Tabel 4.1 waarin enkel werd gelet op de inductiescore, blijkt uit Tabel 4.2 dat het stadium van moreel redeneren van de zoon wel positief correleert met de verhoudingsscore van de moeder: het stadium van moreel redeneren van jongens blijkt hoger te zijn naarmate de moeder meer inductief reageert en daarbij afziet van sterke machtsuitoefening. De afzonderlijke inductiescore van de moeder blijkt daarentegen geen voorspeller te zijn van het stadium van moreel redeneren haar zoon.

Op een tweede manier kan ook een antwoord worden gezocht op de vraag of de relatie tussen het gebruik van inductie door de ouder en de ontwikkeling van het moreel redeneren afhangt van de mate waarin de ouder machtsuitoefenend is. Daartoe zijn de ouders, vaders en moeders afzonderlijk, ingedeeld in kwartielen op basis van hun score voor machtsuitoefening. Binnen elke groep kan nu worden gekeken naar de veronderstelde relatie tussen ouderlijke inductie en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. In Tabel 4.3 zijn de betreffende Pearson correlaties ondergebracht.

Uit de tabel valt op te maken dat er voor de totale onderzoeksgroep enkel een relatie wordt gevonden tussen het gebruik van inductie door de ouder en de ontwikkeling van het morele denken van het kind wanneer de ouder qua machtsuitoefening in het eerste kwartiel scoort, hetgeen inhoudt dat de ouder minder machtsuitoefenend is. Naarmate de ouder meer machtsuitoefenend is, verdwijnt de samenhang tussen inductie en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Er geldt echter een geslachtsspecifieke uitzondering: de bovenstaande relatie blijkt niet aanwezig voor de vader-zoon dyade.

Tabel 4.3

Pearson correlaties tussen het stadium van moreel redeneren van het kind en de mate waarin de ouder geneigd is om inductie te gebruiken, voor verschillende groepen onderscheiden naar de mate waarin de ouder geneigd is om machtsuitoefenend op te treden.

	Vaders			Moeders		
	tot. groep	jongens	meisjes	tot. groep	jongens	meisjes
1e kwartiel	0.51**	0.11	0.79**	0.70**	0.48*	0.72**
2e kwartiel	0.16	0.10	0.21	0.04	-0.24	0.42
3e kwartiel	0.22	0.20	0.29	0.16	0.15	0.13
4e kwartiel	0.16	0.39	0.00	0.20	0.22	0.20

' = $p < 0.10$; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$. Eenzijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

1e kwartiel: totale groep: $n = 29$; jongens: $n = 14-16$; meisjes: $n = 13-15$;

2e kwartiel: totale groep: $n = 27-28$; jongens: $n = 10-15$; meisjes: $n = 13-17$;

3e kwartiel: totale groep: $n = 30$; jongens: $n = 14-17$; meisjes: $n = 13-16$;

4e kwartiel: totale groep: $n = 28-29$; jongens: $n = 11-12$; meisjes: $n = 16-18$.

Uit de resultaten van beide analyses mag worden geconcludeerd dat de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind positief samenhangt met het gebruik van inductie door de ouder wanneer de ouder tegelijkertijd afziet van sterke machtsuitoefening. *Machtsuitoefening blijkt dus een belangrijke modererende invloed te hebben op de veronderstelde relatie tussen inductie en de ontwikkeling van het moreel redeneren.*

4.1.3 De ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind en de combinatie van ouderlijke disciplineren

In de voorgaande paragrafen is de samenhang onderzocht voor vaders en moeders afzonderlijk. Beide ouders functioneren binnen het kader van het gezin echter niet in een vacuüm: beiden worden verondersteld bij te dragen aan de ontwikkeling van het moreel redeneren van hun kind. Naar aanleiding hiervan kan de vraag worden gesteld of de combinatie van disciplineren door beide ouders een rol speelt.

Om deze vraag te kunnen onderzoeken zijn de vaders en moeders afzonderlijk onderverdeld in kwartielgroepen op basis van hun verhoudingsscore. Naarmate de kwartielscore hoger wordt, is de ouder relatief minder machtsuitoefenend en meer

inductief. Binnen de combinatie van kwartielgroepen voor beide ouders kan vervolgens worden gekeken naar het stadium van moreel redeneren van het kind. In Tabel 4.4 vindt de lezer daarvan een overzicht.

Tabel 4.4
Gemiddelde score voor stadium van moreel redeneren van het kind,
onderscheiden naar de verhoudingsscore van de vader en de moeder.

Kwartielgroep vaders					
	Kwartiel	1e	2e	3e	4e
Kwartiel- groep moeders	1e	209	216	221	225
		(36.2)	(30.9)	(22.4)	(0.0)
		11	8	10	1
	2e	221	220	239	228
		(9.1)	(33.0)	(20.5)	(27.5)
		5	9	6	8
	3e	203	225	211	223
		(27.5)	(21.8)	(22.1)	(23.8)
	7	7	6	9	
4e	223	231	234	247	
	(8.3)	(6.0)	(14.6)	(24.3)	
	5	5	8	9	

Bovenste getal: gemiddelde score voor stadium van moreel redeneren kind;

Middelste getal (tussen haakjes): standaard deviatie;

Onderste getal: aantal kinderen in de betreffende cel.

Een 4 (kwartielgroep moeder) * 4 (kwartielgroep vader) twee-weg variantie-analyse toont enkel een significant hoofdeffect voor de kwartielgroep van de moeder ($F(3,98) = 3.11$, $p < 0.05$). Paarsgewijze toetsing van de verschillen tussen de vier groepen laat zien dat kinderen waarvan de moeder relatief veel inductie toepast in een weinig machtsuitoefenende context (dat wil zeggen, de moeder verkeerde met betrekking tot haar verhoudingsscore in het 4e kwartiel) een beduidend hoger stadium van moreel redeneren bezitten dan kinderen waarvan de moeder minder inductief en tegelijkertijd relatief meer machtsuitoefenend is (verschil met 1e kwartiel: $t(55) = -3.16$, $p < 0.01$, eenzijdig getoetst; verschil met 2e kwartiel: $t(54) = -1.61$, $p = 0.06$, eenz.; verschil met 3e kwartiel: $t(54) = -3.39$, $p < 0.01$, eenz.). Een hoofdeffect voor de kwartielgroep van de vader wordt niet gevonden ($F(3,98) = 2.13$, n.s.).

Evenmin blijkt over het algemeen genomen de combinatie van verhoudingsscores van beide ouders binnen een gezin van belang voor het voorspellen van het stadium van moreel redeneren van het kind (interactie-effect: $F(9,98) = 0.89$, n.s.). Inspectie van de celgemiddelden in Tabel 4.4 laat evenwel een duidelijke trend zien in de

verwachte richting: naarmate zowel de vader als de moeder relatief veel inductieve technieken gebruiken en daarbij afzien van sterke machtsuitoefening blijkt het stadium van moreel redeneren van het kind hoger. Illustratief is het contrast tussen de cel linksboven en rechtsonder. De afwezigheid van een significant interactie-effect valt hoogst waarschijnlijk te wijten aan de beperkte aantallen waarnemingen per cel. Teneinde grotere aantallen waarnemingen te krijgen, worden de moeders uit het eerste en tweede kwartiel samengevoegd en de moeders uit het derde en vierde kwartiel. Hetzelfde wordt gedaan met de groepen vaders. Op basis van deze twee-deling kan vervolgens het verschil worden onderzocht in stadium van moreel redeneren van het kind tussen gezinnen waarin beide ouders relatief veel inductie toepassen en weinig machtsuitoefening (Tabel 4.4: derde kwadrant, rechtsonder) en gezinnen waarin beide ouders relatief weinig inductief en sterk machtsuitoefenend zijn (Tabel 4.4: eerste kwadrant, linksboven). Uit deze analyse blijkt een significant verschil: het gemiddelde stadium van moreel redeneren van kinderen uit gezinnen in het eerste kwadrant (gemiddelde = 215, standaard deviatie = 30.4, $n = 33$) ligt beduidend lager ($t(63) = -2.21$, $p < 0.05$, eenzijdig) dan dat van kinderen uit gezinnen in het derde kwadrant (gemiddelde = 231, standaard deviatie = 24.2, $n = 32$). Wanneer dezelfde analyse afzonderlijk wordt uitgevoerd voor zonen en dochters blijkt wederom een geslachts-specifiek effect: het gevonden verschil is enkel voor meisjes significant (jongens: $t(19.43) = -1.15$, n.s.; meisjes: $t(32) = -1.89$, $p < 0.05$).

Uit bovenstaande analyse kan niet worden afgeleid of de combinatie van beide ouders een bijdrage levert aan de verbetering van de voorspelling van het stadium van moreel redeneren van het kind. Om daar achter te komen, wordt multiple regressie-analyse uitgevoerd met forced entry van predictoren. Als eerste wordt de best voorspellende ouder ingevoerd. Dit is in alle gevallen de moeder (zie Tabel 4.2 op pag. 79). Daarna wordt de overblijvende ouder in de regressie-analyse betrokken. In Tabel 4.5 staat het resultaat van de analyse.

In alle gevallen blijkt de verhoudingsscore van de moeder positief samen te hangen met het stadium van moreel redeneren van het kind. Dit is in overeenstemming met de bevindingen uit Tabel 4.2. Wanneer de verhoudingsscore van de vader aan de regressie-vergelijking wordt toegevoegd, blijkt in alle gevallen een toename van de proportie verklaarde variantie (δR^2). Behalve voor de groep jongens is de bijdrage van de vader significant te noemen. De kans dat de geconstateerde bijdrage van de verhoudingsscore van de vader aan het stadium van moreel redeneren van de zoon op toeval berust, is echter nog steeds gering te noemen ($p < 0.10$).

Tabel 4.5
Multiple regressie-analyse met het stadium van moreel redeneren
van het kind als afhankelijke variabele en de verhoudingsscore van
moeders en vaders als predictoren.

Groep	Predictor	R	R ²	δR^2	p-waarde δR^2
Tot. groep	1e: Score moeder	0.32	0.10	0.10	< 0.01
	2e: Score vader	0.38	0.14	0.04	< 0.05
	Totale vergelijking: R = 0.38, F(2,112) = 9.46, p < 0.01				
Jongens	1e: Score moeder	0.26	0.07	0.07	< 0.05
	2e: Score vader	0.30	0.09	0.02	< 0.10
	Totale vergelijking: R = 0.30, F(2,51) = 2.49, p = 0.09				
Meisjes	1e: Score moeder	0.37	0.14	0.10	< 0.01
	2e: Score vader	0.44	0.20	0.06	< 0.01
	Totale vergelijking: R = 0.44, F(2,57) = 6.96, p < 0.01				

DE RELATIE TUSSEN OUDERLIJKE DISCIPLINERING EN EEN AANTAL VERONDERSTELDE PREDICTOREN

Aan het einde van Hoofdstuk 2 werd een theoretisch antwoord gegeven op de vraag door welke factoren sommige ouders ten opzichte van een bepaald kind naar verhouding meer inductief en minder machtsuitoefenend reageren naar aanleiding van morele norm-overtredingen van dat kind. De ouder wordt verondersteld meer inductief te reageren wanneer hij in staat is tot meer complex redeneren over morele kwesties en indien de ouder er op gericht is om door middel van disciplineren het kind een leermoment te verschaffen; minder machtsuitoefening wordt waarschijnlijker wanneer het kind volgens de ouder sterker gecontroleerd gedrag vertoont en zich sneller afsluit van de omgeving (zie § 3.3.6.2), wanneer de ouder minder snel geneigd is om boos te reageren op norm-overtredingen van het kind en zich effectiever van invloed acht op het gedrag van het kind.

In de twee volgende tabellen wordt respectievelijk voor de groep vaders en de groep moeders een overzicht gegeven van de Pearson correlaties waarmee de veronderstelde relaties zijn onderzocht. Om een eventuele verklaring op het spoor te kunnen komen voor de eerder gevonden geslachtsspecifieke resultaten worden de relaties afzonderlijk onderzocht voor de totale groep kinderen, zonen en dochters.

Uit Tabel 4.6 valt op te maken dat inductief disciplineren door de vader volgens verwachting voor de gehele groep kinderen positief samenhangt met zijn stadium van moreel redeneren en de geneigdheid van de vader om een leerdoel mee te geven aan disciplineren. De relatie met het stadium van moreel redeneren van de vader geldt voor jongens en meisjes. Voor de dispositie om leerdoelen te formuleren moet de gevonden relatie in de totale groep voornamelijk op het conto van de groep meisjes worden bijgeschreven.

Beide samenhangen komen ook tot uitdrukking in de relatie met de verhoudingscore van de vader, zij het enkel voor meisjes.

Vaders met een zwakker gecontroleerd kind blijken volgens verwachting meer machtsuitoefenend te disciplineren. Deze relatie voor de gehele groep blijkt ook hier enkel te gelden voor de vader-dochter dyade en niet voor zonen. Een vergelijkbaar geslachts-specifiek patroon komt tot uitdrukking in de relaties met betrekking tot de verhoudingscore: wanneer de dochter meer ongecontroleerd gedrag vertoont, gebruikt de vader relatief minder inductie en meer machtsuitoefening.

Bovendien blijken vaders die meer boos worden meer machtsuitoefenend op te treden. Deze verwachte relatie blijkt enkel aanwezig voor de gehele groep.

Een aantal kenmerken hangt tegen de verwachting in niet met de disciplineren, en met name machtsuitoefening, van de ouder samen. Dit geldt voor de mate waarin het kind zich afsluit voor de omgeving en voor de mate waarin de ouder zich van invloed acht op het kind.

Tabel 4.6
Pearson correlaties voor de groep vaders tussen de
drie disciplineringsmaten en een aantal veronderstelde predictoren,
onderscheiden naar het geslacht van het kind.

	Inductie			Machtsuitoefening		
	Σ	j	m	Σ	j	m
• Zwakke impuls- controle kind	0.09	0.01	0.15	<i>0.18*</i>	0.10	<i>0.26*</i>
• Afsluiten voor de omgeving kind	0.01	0.04	0.03	-0.07	-0.10	-0.04
• Effectiviteit ouder	-0.08	-0.10	-0.05	-0.03	-0.19'	0.14
• Boosheid ouder	0.04	-0.03	0.00	<i>0.17*</i>	0.20'	0.15
• Leerdoelen ouder	<i>0.29**</i>	0.17	<i>0.39**</i>	0.05	0.09	0.01
• Stadium moreel redeneren ouder	<i>0.28**</i>	<i>0.24*</i>	<i>0.33**</i>	-0.10	-0.02	-0.18'

Verhoudingsscore			
	Σ	j	m
• Zwakke impuls- controle kind	-0.18*	-0.07	-0.27*
• Afsluiten voor de omgeving kind	0.03	0.08	-0.02
• Effectiviteit ouder	-0.06	-0.02	-0.15
• Boosheid ouder	-0.05	-0.13	-0.10
• Leerdoelen ouder	<i>0.21**</i>	0.07	<i>0.34**</i>
• Stadium moreel redeneren ouder	<i>0.28**</i>	0.21'	<i>0.36**</i>

Σ = totale groep (n = 98-116); j = jongens (n = 49-56); m = meisjes (49-56).

Ten aanzien van de *cursief* afgedrukte cellen in de correlatietabel zijn in Hoofdstuk 2 verwachtingen geopperd.

' = $p < 0.10$; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$ *Cursief* gedrukte correlaties eenzijdig getoetst, de overige correlaties zijn tweezijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

In Tabel 4.7 zijn de gegevens voor de moeders ondergebracht. Met betrekking tot de mate van inductie die de moeder geneigd is te gebruiken en de verhoudingscore, komt Tabel 4.7 geheel overeen met de gegevens in Tabel 4.6 voor de vaders: moeders die vaker een leerdoel toekennen aan de disciplineren en moeders met een hoger stadium van moreel redeneren reageren vaker inductief (de inductiescore) binnen een minder machtsuitoefenende context (de verhoudingscore). Deze samenhang geldt voor de totale groep en de groep dochters. Ook voor de groep zonen correleert het gebruik van inductie positief met de het stadium van moreel redeneren van de moeder. Dezelfde relaties worden gevonden voor moeders, in tegenstelling tot de gegevens voor de vaders, met betrekking tot de verhoudingscore.

Evenals dat voor vaders geldt, blijken moeders meer machtsuitoefenend wanneer het kind een zwakkere impulscontrole bezit. Uiteindelijk is deze relatie, die bij de totale groep wordt aangetroffen, enkel aanwezig bij dochters. Terwijl zwakke impulscontrole van het kind negatief correleerde met vader's verhoudingscore, bereikt de betreffende correlatie voor de verhoudingscore van moeders net geen significant niveau. Noch voor de totale groep, noch voor enige subgroep.

De neiging om boos te reageren en de toegekende effectiviteit als opvoeder hangen niet volgens verwachting samen met de mate van machtsuitoefening en de verhoudingscore.

Daarentegen wordt bij de moeders wel de verwachte negatieve relatie gevonden tussen de score voor machtsuitoefening en de verhoudingscore enerzijds en anderzijds de mate waarin het kind zich volgens de moeder afsluit voor de omgeving. Hoewel de relatie voor de gehele groep aanwezig is, blijkt deze enkel voor dochters te gelden: dochters met een gesloten karakter en die moeite hebben met de aanpassing aan en toenadering tot hun omgeving worden minder machtsuitoefenend aangepakt door de moeder en worden verhoudingsgewijs meer inductief gedisciplineerd.

Tenslotte, moeders die een hoger stadium van moreel redeneren bezitten, zijn geneigd om hun kind, vooral wanneer het een dochter betreft, minder machtsuitoefenend aan te pakken.

Op basis van de vergelijking tussen Tabel 4.6 en 4.7 kan een indruk worden verkregen van de overeenkomsten en verschillen in de factoren die de disciplineren van vaders en moeders voorspellen. Deze vergelijking toont in de eerste plaats een aantal overeenkomsten in de opvallend geslachtsspecifieke relaties tussen de ouderlijke disciplineren en de verschillende factoren. Zowel vaders als moeders met een hoger stadium van moreel redeneren gebruiken meer inductie (de inductiescore) en inductie in een weinig machtsuitoefenende context (de verhoudingscore). Hetzelfde geldt, met name wanneer het een dochter betreft, voor de geneigdheid van de ouder om leerdoelen mee te geven aan de disciplineren.

Ten tweede, de verschillen tussen vaders en moeders lijken er op te wijzen dat vaders en moeders op verschillende wijze gevoelig zijn voor gedragseigenschappen van de kind, met name het gedrag van dochters: het disciplinerend optreden van de vader wordt voorspeld door meer kwantitatieve parameters van het gedrag van de dochter, zoals activiteitsniveau, tempo, intensiteit van het gedrag, etc.; de disciplineren van moeders is meer afgesteld op de wijze waarop de dochter interacteert met de omgeving. Deze conclusie wordt gebaseerd op de geconstateerde verschillen in.

Tabel 4.7
Pearson correlaties voor de groep moeders tussen de
drie disciplineringsmaten en een aantal veronderstelde predictoren,
onderscheiden naar het geslacht van het kind.

	Inductie			Machtsuitoefening		
	Σ	j	m	Σ	j	m
• Zwakke impuls- controle kind	0.05	0.02	0.08	<i>0.27**</i>	<i>0.10</i>	<i>0.37**</i>
• Afsluiten voor de omgeving kind	-0.09	0.17	0.04	<i>-0.22**</i>	<i>-0.08</i>	<i>-0.33**</i>
• Effectiviteit ouder	0.05	0.12	-0.02	<i>0.09</i>	<i>0.10</i>	<i>0.09</i>
• Boosheid ouder	-0.09	-0.12	-0.07	<i>0.11</i>	<i>0.08</i>	<i>0.13</i>
• Leerdoelen ouder	<i>0.20*</i>	<i>0.04</i>	<i>0.34**</i>	-0.06	0.00	-0.12
• Stadium moreel redeneren ouder	<i>0.31**</i>	<i>0.26*</i>	<i>0.38**</i>	<i>-0.19*</i>	-0.15	<i>-0.25*</i>
Verhoudingsscore						
	Σ	j	m			
• Zwakke impuls- controle kind	<i>-0.14'</i>	<i>-0.05</i>	<i>-0.19'</i>			
• Afsluiten voor de omgeving kind	<i>0.22**</i>	<i>0.19</i>	<i>0.24*</i>			
• Effectiviteit ouder	<i>-0.03</i>	<i>-0.01</i>	<i>-0.09</i>			
• Boosheid ouder	<i>-0.14'</i>	<i>-0.14</i>	<i>-0.13</i>			
• Leerdoelen ouder	<i>0.19*</i>	<i>0.03</i>	<i>0.31**</i>			
• Stadium moreel redeneren ouder	<i>0.33**</i>	<i>0.28*</i>	<i>0.41**</i>			

Σ = totale groep (n = 98-116); j = jongens (n = 49-56); m = meisjes (49-56).

Ten aanzien van de *cursief* afgedrukte cellen in de correlatietabel zijn in Hoofdstuk 2 verwachtingen geopperd.

' = $p < 0.10$; * = $p < 0.05$; ** = $p < 0.01$ *Cursief* gedrukte correlaties eenzijdig getoetst, de overige correlaties zijn tweezijdig getoetst. Significante correlaties zijn vetgedrukt.

samenhang tussen de verhoudingsscore van de ouder en de twee gedragskenmerken van het kind.

Bovendien reageren alleen de vaders meer machtsuitoefenend wanneer zij geneigd zijn om sterker boos te worden

DE RELATIE TUSSEN DE ONTWIKKELING VAN HET MOREEL REDENEREN VAN HET KIND, OUDERLIJKE DISCIPLINERING EN EEN AANTAL VERONDERSTELDE PREDICTOREN

In de voorgaande twee paragrafen zijn respectievelijk de relatie tussen de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind en de ouderlijke disciplinering en de relatie tussen ouderlijke disciplinering en een aantal veronderstelde predictoren aan de orde gekomen. Met behulp van de LISREL-techniek kunnen alle relaties in één model worden ondergebracht en getoetst.

De LISREL-procedure onderzoekt in welke mate de relaties tussen de verzamelde gegevens overeenstemmen ("fitten") met een vooraf opgegeven theoretisch model van relaties (het zgn. structurele vergelijkingsmodel). Jöreskog en Sörbom (1985) geven drie criteria aan de hand waarvan men kan uitmaken of er sprake is van een fit tussen het theoretische model en de verzamelde gegevens. Het eerste criterium is χ^2 , een toetsmaat voor de fit van het model. Indien de p-waarde voor χ^2 meer dan 0.05 bedraagt, wijken de veronderstelde relaties in het model niet beduidend af van de gevonden relaties. In dat geval wordt gesproken van een "fittend" of passend model. Een tweede criterium is de "adjusted goodness of fit index" (AGFI), een maat die volgens Saris en Stronkhorst (1984) een indicatie geeft van de mate waarin χ^2 afwijkt van de maximaal mogelijke χ^2 , gegeven het aantal variabelen en de gespecificeerde relaties tussen variabelen. Naarmate de AGFI meer in de richting gaat van 1 is de fit beter te noemen. Er bestaan geen absolute normen voor de hoogte van de AGFI. Als richtlijn noemen Lapsley en Quintana (1989) 0.80 als ondergrens voor acceptabele waarden voor de AGFI. Een derde criterium is de "root mean square residual" (RMSR), een maat voor de (gemiddelde) discrepantie tussen de gevonden en de door het LISREL-programma geschatte waarden voor het model. De RMSR is volgens Jöreskog en Sörbom bruikbaar om de verbeterde fit te onderzoeken van verschillende modellen voor dezelfde data. Evenals voor de AGFI bestaan er geen normen voor de RMSR. Volgens Lapsley en Quintana (1989) echter is een RMSR van 0.05 of minder acceptabel te noemen.

Het gebruik van de LISREL-techniek biedt een aantal belangrijke voordelen. In de eerste plaats werd reeds opgemerkt dat de analyse inzicht oplevert in de directe samenhang van het stadium van moreel redeneren van het kind met de kwaliteit van de disciplinering van de ouder en de indirecte samenhang met de diverse factoren die in Hoofdstuk 2 werden genoemd.

Ten tweede, in de LISREL-analyse kunnen tegelijkertijd de gegevens voor de vaders en moeders worden ondergebracht, zodat de gezamenlijke rol van beide ouders afzonderlijk en in combinatie met elkaar kan worden onderzocht.

In de derde plaats levert de toepassing van de LISREL-techniek een beter inzicht in de oorzaak-gevolg relaties die in de eerste twee hoofdstukken werden verondersteld. Hoewel het correlatieve karakter van de LISREL-techniek geen harde conclusies

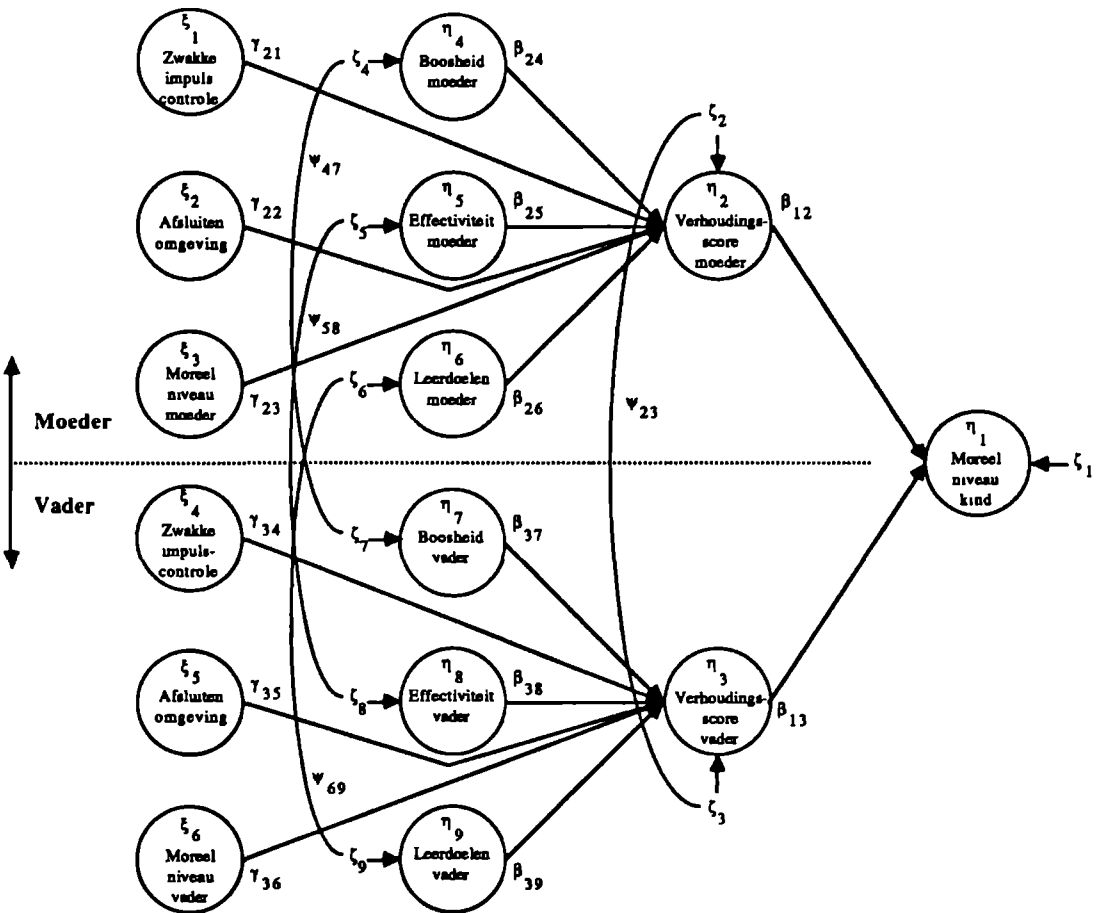
toestaat over het causale karakter van relaties tussen variabelen, gaat de interpretatie van een gevonden relatie in een LISREL-model verder dan de constatering van een samenhang tussen variabelen. Dit is het gevolg van het feit dat het structurele vergelijkingsmodel dat wordt getoetst, gebaseerd is op de veronderstelde causale relaties tussen diverse variabelen (Jöreskog & Sörbom, 1985; Fassinger, 1987). Terwijl een traditionele correlatie-analyse slechts beschrijvende informatie geeft over de mate van samenhang tussen twee variabelen, geeft de LISREL-techniek informatie over de geldigheid van het gehele patroon van correlaties dat op grond van theoretische overwegingen wordt verondersteld een uitdrukking te zijn van oorzakelijke relaties tussen de variabelen.

De LISREL-analyse is uitgevoerd met versie 6.4 van het LISREL-programma van Jöreskog en Sörbom (1983). LISREL veronderstelt dat de steekproefverdeling van scores voor de variabelen die bij de analyse worden betrokken ongeveer normaal verdeeld zijn. De verdelingen bleken allen redelijk symmetrisch. Zonder uitzondering bleken zij echter platter dan een normaal-verdeling, wanneer 3.0 als grenswaarde voor de kurtosis werd genomen (cf. Slotboom, 1987).

In Figuur 4.1 staat een grafische weergave van het uitgangsmodel. Dit model vormt een synthese en een concrete uitwerking van de theoretische overwegingen uit de eerste twee hoofdstukken. Op basis van de empirische bevinding dat de gedragsstijl van het schoolgaande kind (Buss & Plomin, 1975; Hubert et al., 1982) en de perceptie daarvan door de ouder tamelijk stabiel zijn (Patton, in Maccoby & Martin, 1983), alsmede de theoretische overweging dat het stadium van moreel redeneren van de ouder volgens de theorie niet wordt beïnvloed door de andere variabelen die in het model zijn ondergebracht, worden de genoemde variabelen in het uitgangsmodel als beïnvloedende (exogene) variabelen beschouwd en de overige als beïnvloedbare (endogene) variabelen gezien. Hierdoor wordt de mogelijkheid opengesteld voor complexe samenhangen tussen de endogene variabelen onderling en tussen de exogene en endogene variabelen. In het uitgangsmodel zijn dergelijke relaties echter nog niet nader gespecificeerd.

Verder is in het uitgangsmodel rekening gehouden met gecorreleerde meetfouten voor de overeenkomstige variabelen die bij beide ouders in het gezin zijn gemeten. Hiermee wordt uitdrukking gegeven aan de veronderstelling dat de eventuele samenhang tussen vaders en moeders met betrekking tot overeenkomstige variabelen voor een belangrijk deel kan worden geweten aan de specifieke methode waarmee de betreffende variabele is gemeten.

Naast een toetsing van het model voor de totale groep kinderen zal het uitgangsmodel ook voor de groep jongens en meisjes afzonderlijk worden getoetst vanwege de eerder geconstateerde geslachtsspecifieke bevindingen. In alle gevallen komt het uitgangsmodel overeen met de schematische weergave in Figuur 4.1.



Figuur 4.1
Schematische weergave van het uitgangsmodel voor de LISREL-analyses.

Totale groep kinderen. In Tabel 4.8 staan de resultaten van de toetsing van het uitgangsmodel voor de totale groep onderzochte kinderen. Uit de toetsing van het model blijkt dat de gegevens niet bij het theoretische model passen. Hiermee dient de veronderstelling te worden verworpen dat het model uit Figuur 4.1 een correcte weergave inhoudt van de verschillende invloeden op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

Tabel 4.8
Samenvattende beschrijving van de resultaten van de
LISREL-analyses voor de totale groep kinderen.

	df	χ^2	p	AGFI	RMSR
Model 1: Uitgangsmodel ¹.	72	132.72	0.00	0.77	0.10
Model 2.	71	70.47	0.50	0.87	0.07
<u>Introductie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke impulscontrole kind volgens moeder op effectiviteit moeder (γ_{51}) • Zwakke impulscontrole kind volgens vader op effectiviteit vader (γ_{84}) • Zwakke impulscontrole kind volgens moeder op leerdoelen moeder (γ_{61}) • Afsluiten voor omgeving kind volgens vader op effectiviteit vader (γ_{85}) • Stadium moreel redeneren moeder op stadium moreel redeneren kind (γ_{13}) • Stadium moreel redeneren moeder op leerdoelen moeder (γ_{63}) • Stadium moreel redeneren vader op leerdoelen vader (γ_{96}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Boosheid moeder op verhoudingsscore moeder (β_{24}) • Effectiviteit moeder op verhoudingsscore moeder (β_{25}) • Effectiviteit vader op verhoudingsscore vader (β_{38}) • Leerdoelen moeder op verhoudingsscore moeder (β_{26}) • Zwakke impulscontrole kind vlgs. moeder op verhoudingsscore moeder (γ_{21}) • Afsluiten voor omgeving kind vlgs. vader op verhoudingsscore vader (γ_{35}) 					
Model 3.	71	66.05	0.64	0.88	0.06
<u>Introductie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Afsluiten voor omgeving kind volgens moeder op effectiviteit moeder (γ_{52}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Boosheid vader op verhoudingsscore vader (β_{37}) 					

¹ Zie Figuur 4.1

In reactie hierop zijn exploratieve analyses uitgevoerd om te komen tot een model dat wel past bij de verzamelde gegevens uit dit onderzoek. Aanwijzingen voor (em-

pirisch) gewenste toevoegingen aan een model worden ontleend aan modificatie-indices met een waarde van 4.5 en hoger⁵⁰. De modificatie-index geeft bij benadering aan in welke mate χ^2 daalt wanneer de relatie in het model wordt opgenomen. Op basis van theoretische overwegingen wordt vervolgens besloten of de gewenste aanpassingen daadwerkelijk worden aangebracht in een volgend model.

Relaties tussen variabelen worden uit een model verwijderd wanneer de t-waarde voor de betreffende relatie-parameter aangeeft dat de sterkte van de relatie niet significant van nul afweek.

Op basis van de modificatie-indices en t-waarden die door het LISREL-programma zijn gegenereerd naar aanleiding van van het uitgangsmodel wordt een tweede model geconstrueerd (zie Tabel 4.8). Naast de verwijdering van een aantal relaties worden een aantal nieuwe relaties geïntroduceerd. De eerste, nieuwe relatie in het tweede model betreft een invloed van de mate waarin het kind zwak gecontroleerd gedrag vertoont op de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder. Deze relatie is in overeenstemming met onderzoeksresultaten van Mash en Johnston (1983). Zij vonden dat ouders van hyperactieve kinderen zich minder op hun gemak voelen in de ouderschapsrol en zichzelf minder competent ervaren als opvoeder. Dit effect bleek sterker naarmate het kind ouder was. De betreffende modificatie-indices geven aan dat de introductie van deze relatie gewenst is voor vaders en moeders.

De tweede relatie betreft een effect van de mate waarin het kind zich afsluit voor de omgeving volgens de vader op de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit van de vader. Naarmate het kind meer problematisch is in de aanpassing aan de omgeving en de toenadering tot anderen neemt de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit van de vader af. Vanwege de plausibiliteit van deze relatie wordt zij in het tweede model toegestaan.

De derde relatie die wordt geïntroduceerd, betreft een positief effect van het stadium van moreel redeneren van de ouder (zowel voor de groep vaders als de groep moeders) op de geneigdheid om aan disciplineren een leerdoel mee te geven. De introductie van dit effect is in overeenstemming met de denkbelden van Newberger en Cook (1983), die aan het redeneren van ouders, onder andere over de achterliggende gronden om hun kind op een bepaalde wijze te disciplineren, evenals aan het moreel redeneren een cognitief-structurele dimensie toekennen: de structurele complexiteit van het denken van de ouder komt tot uitdrukking in de wijze waarop ouders over opvoeding redeneren.

Een vierde aanpassing betreft de toevoeging van een directe relatie tussen het stadium van moreel redeneren van de moeder met dat van het kind. Dit houdt in dat de moeder waarschijnlijk ook via andere kanalen dan het disciplineringsproces van invloed is op de ontwikkeling van het moreel redeneren van haar kind (zie ook § 1.3). Tenslotte wijzen de modificatie-indices op een relatie tussen de impulscontrole van het kind volgens de moeder en de mate waarin de moeder geneigd is om leerdoelen

⁵⁰ De praktijk leerde dat de introductie van een relatie met een modificatie-index van ongeveer 4.5 of hoger in het algemeen leidde tot een significante coëfficiënt voor de betreffende relatie in een volgend model.

te formuleren. Blijkbaar heeft een gebrekkige controle van het kind over het eigen gedrag een belangrijke invloed op de denkbeelden van de moeder met betrekking tot wat het kind (nog) moet leren.

Het tweede model levert een aanzienlijke verbetering op van de fit, en blijkt voldoende bij de gegevens te passen.

Een derde model is echter gewenst omdat het voorgaande model een niet-significante relatie bevat. Het betreft een effect van de geneigdheid van de vader om boos te worden op de verhoudingsscore. Bovendien wijst een modificatie-index op de wenselijkheid van een toevoeging aan het model. Het betreft in dit geval een effect van de mate waarin het kind zich volgens de moeder afsluit voor de omgeving op de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit van de moeder. Voor de vader was deze relatie reeds in het voorgaande model opgenomen. Evenals het voorgaande model blijkt het derde model te fitten. Dit blijkt uit de waarden voor χ^2 , de AGFI en de RSMR. Niets wijst er op dat er verder aanpassingen nodig zijn.

In Figuur 4.2 staat een schematische weergave van het uiteindelijke resultaat van de exploratieve LISREL-analyses voor de totale groep kinderen. Het model laat zien dat het stadium van moreel redeneren van het kind positief wordt beïnvloed door de mate waarin beide ouders inductie gebruiken in een weinig machtsuitoefenende context. Daarnaast wordt het stadium van moreel redeneren van het kind direct beïnvloed door het stadium van moreel redeneren van de moeder.

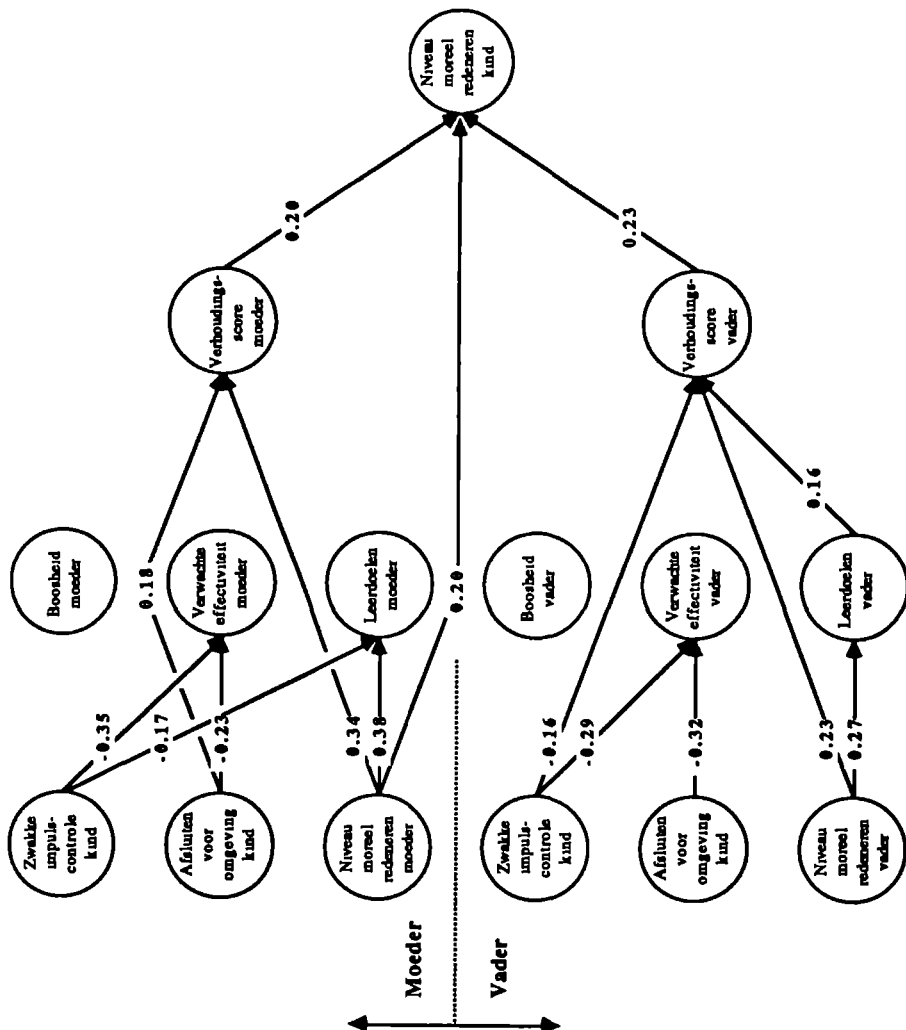
Moeders met een kind dat zich sterker afsluit voor de omgeving en moeders met een hoger stadium van moreel redeneren blijken in verhouding meer inductie en minder machtsuitoefening te gebruiken wanneer het kind een norm-overtreding begaat. Dergelijk disciplineringsgedrag van de vader wordt negatief beïnvloed door een zwakke impulscontrole van het kind en positief door het stadium van moreel redeneren van de vader en de geneigdheid om het kind door middel van disciplineren waarden en normen te willen leren.

De ouderlijke disciplineren staat niet onder invloed van de geneigdheid van de ouder om boos te reageren of de verwachting die de ouder heeft ten aanzien van zijn effectiviteit als opvoeder.

Voor beide groepen ouders geldt dat de geneigdheid om een leerdoel mee te geven aan de disciplineren positief wordt beïnvloed door het stadium van moreel redeneren van de ouder.

Het model bevat verder nog een aantal relaties tussen factoren die verder niet van invloed mogen worden geacht op de ouderlijke disciplineren. Zo blijkt een zwakke impulscontrole van het kind een negatieve invloed en weinig toegankelijk gedrag van het kind een positief effect te hebben op de verwachte effectiviteit van ouders, zowel vaders als moeders. De eerstgenoemde gedragseigenschap blijkt bij moeders bovendien negatief van invloed te zijn op het nastreven van leerdoelen.

In het model voor de totale groep kinderen wordt ongeveer twintig procent van de variantie in stadium van moreel redeneren van het kind verklaard. De proporties verklaarde variantie voor de verhoudingsscore van de moeder en de vader bedragen respectievelijk vijftien en twaalf procent.



Figuur 4.2
Schematische weergave van het
empirisch verkregen LISREL-model voor de totale groep.

Jongens. In Tabel 4.9 staan de resultaten van de toetsing van het uitgangsmodel voor de groep jongens. Dit model blijkt niet bij de gegevens te passen. Een tweede, empirisch model wordt geconstrueerd door een groot aantal relaties uit het uitgangsmodel te verwijderen. De meest opvallende eliminatie betreft de invloed van de verhoudingsscore van de vader op het stadium van moreel redeneren van het kind

Tabel 4.9
Samenvattende beschrijving van de resultaten van de
LISREL-analyses voor de groep jongens.

	df	χ^2	p	AGFI	RMSR
Model 1: Uitgangsmodel ¹.	72	101.49	0.01	0.67	0.12
Model 2:	79	83.69	0.34	0.75	0.11
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke impulscontrole kind volgens moeder op effectiviteit moeder (γ_{51}) • Stadium moreel redeneren moeder op leerdoelen moeder (γ_{63}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Verhoudingsscore vader op stadium moreel redeneren kind (β_{13}) • Effectiviteit moeder op verhoudingsscore moeder (β_{25}) • Effectiviteit vader op verhoudingsscore vader (β_{38}) • Leerdoelen moeder op verhoudingsscore moeder (β_{26}) • Leerdoelen vader op verhoudingsscore vader (β_{39}) • Zwakke impulscontrole kind vlgs moeder op verhoudingsscore moeder (γ_{21}) • Zwakke impulscontrole kind volgens vader op verhoudingsscore vader (γ_{34}) • Afsluiten voor omgeving kind vlgs moeder op verhoudingsscore moeder (γ_{22}) • Afsluiten voor omgeving kind vlgs. vader op verhoudingsscore vader (γ_{35}) 					
Model 3.	80	82.12	0.41	0.76	0.10
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Stadium moreel redeneren vader op leerdoelen vader (γ_{96}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Boosheid vader op verhoudingsscore vader (β_{37}) • Stadium moreel redeneren vader op verhoudingsscore vader (γ_{36}) 					
Model 4.	79	87.91	0.51	0.77	0.10
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke impulscontrole kind volgens moeder op boosheid moeder (γ_{41}) 					

¹ Zie Figuur 4.1

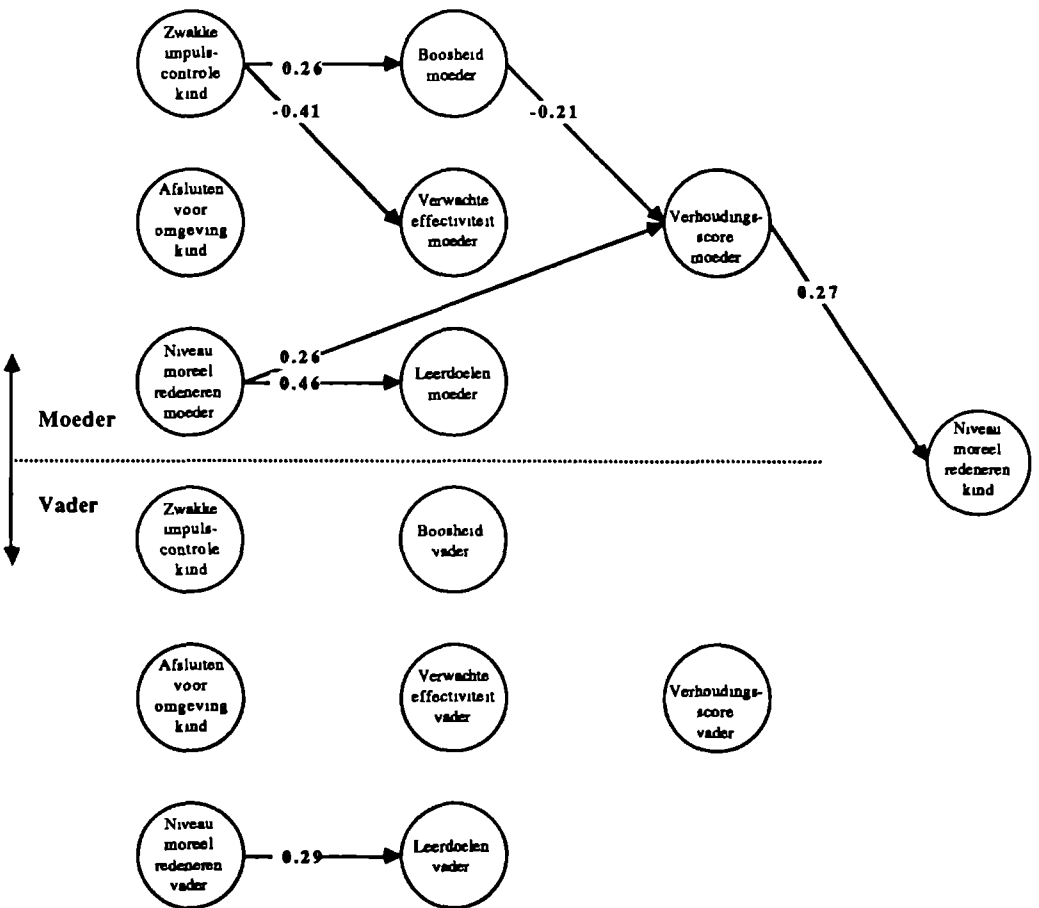
Dit is in overeenstemming met de bevinding uit Paragraaf 4.1.3 dat de verhoudingscore van vaders niet significant bijdraagt aan een verbetering van de voorspelling van het stadium van moreel redeneren van het kind. Aan het model wordt een effect toegevoegd van het stadium van moreel redeneren van de moeder op de dispositie om leerdoelen na te streven en een effect van een zwakke impulscontrole van de zoon volgens de moeder op haar verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder. Het tweede model vertoont een acceptabele fit, maar bevat nog een aantal niet-significante en ontbrekende relaties.

Uiteindelijk blijken er nog twee analyse-modellen nodig (zie Tabel 4.9) om een passend model te krijgen waarin alle significante relaties zijn ondergebracht. Hoewel χ^2 duidt op een acceptabele fit, laten de twee andere maten zien dat de fit toch nog enigszins te wensen over laat. In Figuur 4.3 vindt de lezer van het resulterende model een schematische weergave.

Het empirisch verkregen model voor jongens toont dat het stadium van moreel redeneren van het kind enkel wordt verklaard doordat de moeder meer inductief reageert en tegelijkertijd afziet van sterke machtsuitoefening. In totaal wordt daarmee slechts zeven procent van de variantie in het stadium van moreel redeneren van zonen verklaard.

Van het disciplineringsgedrag van de moeder blijkt elf procent van de aanwezige variantie verklaard. Twee factoren spelen hierbij een rol. In de eerste plaats disciplineert de moeder haar zoon meer inductief en minder machtsuitoefenend wanneer zij minder sterk geneigd is om boos te worden. Dit hangt af van het gedrag van de zoon: het gedrag van een zoon met een zwakke controle over impulsen leidt ertoe dat de moeder bozer wordt op norm-overtredingen van het kind. Een tweede invloed op het disciplineringsgedrag van moeders van zonen is het stadium van moreel redeneren van de moeder: een hoger stadium van moreel redeneren van de moeder draagt bij aan meer inductief en minder machtsuitoefenend reageren.

Het model bevat daarnaast een aantal relaties die minder relevant zijn voor de onderzochte vraagstellingen. Een zwakke impulscontrole door de zoon heeft als gevolg dat de moeder zich beschouwt als een minder effectief opvoeder. Bovendien hangt de neiging van ouders, zowel vaders als moeders, om aan de disciplining van hun zoon een leerdoel mee te geven af van het in kunnen nemen van een meer complex sociomoreel perspectief.



Figuur 4.3 Schematische weergave van het empirisch verkregen LISREL-model voor de groep jongens.

Meisjes. In Tabel 4.10 staat een samenvatting van de uitgevoerde analyses voor de groep meisjes. Toetsing voor de groep meisjes wijst uit dat het theoretische uitgangsmodel niet in overeenstemming is met de verzamelde gegevens. Naar aanleiding van de aanwijzingen die het LISREL-programma geeft, wordt vier maal een aanpassing aan het model verricht. Het uiteindelijke model heeft een acceptabele fit, gezien de waarden voor χ^2 , de AGFI en de RSMR. De geïntroduceerde effecten komen overeen met een aantal van de effecten die reeds aan het model voor de totale groep en de groep jongens werden toegevoegd en theoretisch werden verantwoord.

In Figuur 4.4 staat een grafische weergave van het uiteindelijke model. Het gebruik van inductie in een weinig machtsuitoefenende context heeft voor beide ouders afzonderlijk een positief effect op het stadium van moreel redeneren van de dochter. Uiteindelijk blijkt dat ongeveer achttien procent van de variantie van het stadium van moreel redeneren van de dochter in het model wordt verklaard.

De disciplinering van de dochter door de moeder wordt verklaard door twee factoren: het stadium van moreel redeneren van de moeder en de mate waarin de dochter zich afsluit voor de omgeving. Beide factoren hebben een positieve invloed op de mate waarin de moeder inductie toepast in een weinig machtsuitoefenende context. In totaal wordt 23 procent van de variantie van de verhoudingsscore voor de moeders in het model verklaard.

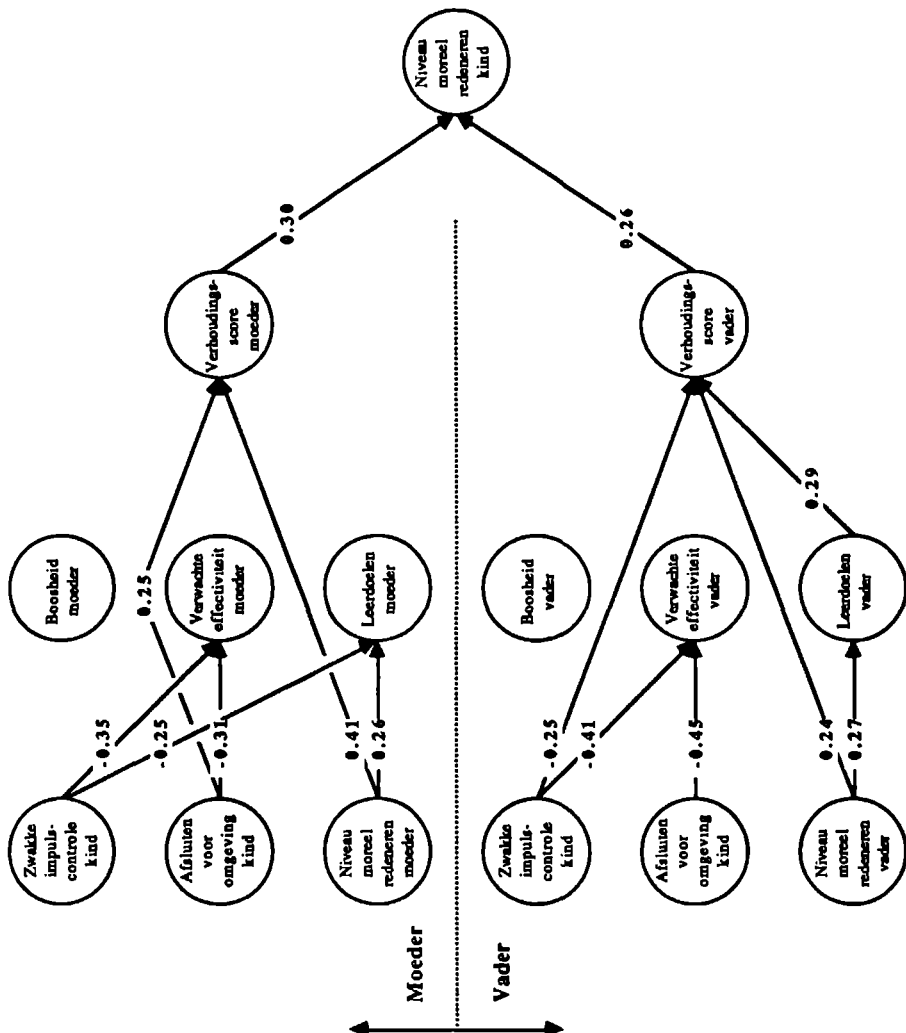
De disciplinering van de dochter door de vader wordt positief beïnvloed door het stadium van moreel redeneren van de ouder en de neiging om leerdoelen te formuleren, alsmede negatief beïnvloed door sterk ongecontroleerd gedrag van de dochter. In totaal wordt 26 procent van de variantie van de verhoudingsscore voor de vaders in het model verklaard.

Voor beide ouders geldt dat een lage verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder sterk afhankelijk is van de gedragseigenschappen van de dochter: zwak gecontroleerd gedrag en in sterke mate afsluiten voor invloeden van buitenaf door de dochter brengen bij de ouder de verwachting tot stand dat de opvoeding weinig effect sorteert. Daarnaast bepaalt het stadium van moreel redeneren van beide ouders de neiging om leerdoelen te formuleren voor de dochter. Voor moeders wordt deze neiging ook nog negatief beïnvloed door de mate waarin de dochter impulsief gedrag vertoont.

Tabel 4.10
Samenvattende beschrijving van de resultaten van de
LISREL-analyses voor de groep meisjes.

	df	χ^2	p	AGFI	RMSR
Model 1: Uitgangsmodel ¹.	72	94.81	0.04	0.72	0.12
Model 2.	75	80.19	0.32	0.77	0.11
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke impulscontrole kind volgens moeder op leerdoelen moeder (γ_{61}) • Afsluiten voor omgeving kind volgens vader op effectiviteit vader (γ_{85}) • Stadium moreel redeneren moeder op leerdoelen moeder (γ_{63}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Boosheid moeder op verhoudingsscore moeder (β_{24}) • Boosheid vader op verhoudingsscore vader (β_{37}) • Effectiviteit moeder op verhoudingsscore moeder (β_{25}) • Effectiviteit vader op verhoudingsscore vader (β_{38}) • Leerdoelen moeder op verhoudingsscore moeder (β_{26}) • Zwakke impulscontrole kind vlgs. moeder op verhoudingsscore moeder (γ_{21}) 					
Model 3.	74	68.56	0.66	0.79	0.10
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Stadium moreel redeneren vader op leerdoelen vader (γ_{96}) • Zwakke impulscontrole kind volgens vader op effectiviteit vader (γ_{84}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Afsluiten voor omgeving kind vlgs. vader op verhoudingsscore vader (γ_{35}) 					
Model 4.	73	63.57	0.78	0.80	0.09
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Zwakke impulscontrole kind vlgs. moeder op effectiviteit moeder (γ_{51}) 					
Model 5.	72	57.39	0.90	0.81	0.09
<u>Introdactie van effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Afsluiten voor omgeving kind volgens moeder op effectiviteit moeder (γ_{52}) 					
<u>Eliminatie van veronderstelde effecten van:</u>					
<ul style="list-style-type: none"> • Afsluiten voor omgeving kind vlgs. vader op verhoudingsscore vader (γ_{35}) 					

¹ Zie Figuur 4.1



Figuur 4.4
Schematische weergave van het
empirisch verkregen LISREL-model voor de groep meisjes.

HOOFDSTUK 5

CONCLUSIES EN DISCUSSIE

In dit hoofdstuk worden de gevonden onderzoeksresultaten op hun waarde geschat ten behoeve van de beantwoording van de verschillende vraagstellingen die aan deze studie ten grondslag lagen. In Paragraaf 5.1 worden de verschillende vraagstellingen beantwoord. Bovendien komen daarbij de theoretische implicaties van de bevindingen aan de orde. Daarna vindt in Paragraaf 5.2, voor zover mogelijk, een evaluatie plaats van de geldigheid van de gevonden resultaten. Tenslotte wordt in Paragraaf 5.3 de praktische relevantie van de onderzoeksresultaten besproken.

5.1 EEN OVERZICHT VAN DE ONDER- ZOEKSRESULTATEN

In dit onderzoek stonden twee vragen centraal. Ten eerste, hangt het disciplinerend handelen van de ouder samen met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind? En ten tweede, wordt de ouderlijke disciplineren verklaard door een aantal kenmerken van de ouder en het kind? In de volgende twee sub-paragrafen vindt de respectievelijke beantwoording plaats van deze twee centrale vraagstellingen en op basis van de resultaten van het onderzoek.

5.1.1 Ouderlijke disciplineren en de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind

De vraag of het disciplinerend handelen van de ouder samenhangt met de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind kan op basis van de analyse van de gegevens voor de totale groep kinderen bevestigend worden beantwoord. Vooruitlopend op een latere bespreking van de aanzienlijke geslachts-specifieke resultaten, wordt nu reeds opgemerkt dat wanneer in de onderstaande tekst wordt gerefereerd naar de totale groep kinderen, daarbij vooral moet worden gedacht aan de groep meisjes; de resultaten voor de groep dochters dragen het meest bij aan de resultaten voor de totale groep kinderen. De resultaten voor de groep jongens wijken nogal af van de resultaten voor de totale groep kinderen.

Zowel het gebruik van inductie door de vader als door de moeder hangt positief samen met het stadium van moreel redeneren van het kind. Uit de LISREL-analyse mag worden afgeleid dat het hier waarschijnlijk om een oorzakelijke relatie gaat: het gebruik van inductie door de ouder draagt bij aan het ontwikkelingsstadium

van moreel redeneren van het kind. Deze bevinding ondersteunt de veronderstelling dat inductieve disciplinerings technieken een potentiële bron van stimulatie vormen voor de ontwikkeling van het socio-moreel perspectief nemen door het kind en daaraan gekoppeld het stadium van moreel redeneren.

De gevonden samenhang tussen het disciplineringsgedrag van de ouder en het stadium van moreel redeneren van het kind impliceert dat een cognitief-structurele benadering van de ontwikkeling van het moreel redeneren complementair is aan een socialisatie-theoretische aanpak (cf. Peterson, Hey & Peterson, 1979; Gibbs & Schnell, 1985). Dit houdt onder andere in dat onderzoekers en theoretici open dienen te staan voor de (neven)effecten van opvoedgedrag op de ontwikkeling van de structurele eigenschappen van het denken van het kind. Kohlberg (1976) zag de invloed van het gezin voornamelijk op het terrein van de discussies binnen het gezin over waarden en normen "rather than by specific experiences with parents or experiences of discipline, punishment, and reward" (1976, p. 48). Uit dit onderzoek komt naar voren dat de cognitief-structurele kwaliteit van specifieke disciplinerings-ervaringen zeer zeker een rol speelt in de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

De bevinding dat inductieve disciplineren van invloed is op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind dient enigszins te worden genuanceerd. Inductie blijkt enkel bij te dragen aan de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind indien de ouder slechts in beperkte mate machtsuitoefening toepast; bij sterker gebruik van machtsuitoefening wordt een hoger stadium van moreel redeneren van het kind niet meer verklaard door het gebruik van inductie door de ouder. Blijkbaar gaat er van de context waarin inductie optreedt een belangrijke modereerende invloed uit op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Deze bevinding is in overeenstemming met de denkbeelden van Hoffman (1984) en Radke-Yarrow, Zahn-Waxler en Chapman (1983) dat gelet moet worden op het interactieve effect van verschillende opvoedingsdimensies op de ontwikkeling van het kind. Met betrekking tot het gebruik van machtsuitoefening en inductie door de ouder is volgens Hoffman (1984) het achterliggende proces dat machtsuitoefening interfereert met een voldoende cognitieve verwerking van de inductieve boodschap. Er bestaan enkele aanwijzingen voor de werkzaamheid van dit proces. Uit onderzoek is gebleken dat boosheid van een volwassene bij het kind sterke, negatieve reacties oproept. Dit blijkt uit het gedrag van het kind, zoals tekenen van woede of recalcitrant gedrag, maar ook uit de meting van fysiologische reacties. Dit is niet alleen het geval wanneer de boosheid gericht is tegen een ander dan het kind zelf (Cummings, Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1984; Cummings, 1987; Cummings, Pellegrini, Notarius & Cummings, 1989; El-Sheikh, Cummings & Goetsch, 1989) maar vooral ook wanneer de kind het voorwerp is van de ouderlijke boosheid. Onderzoek van Crockenberg (1985) laat zien dat de boosheid van de ouder, vooral wanneer deze tegen het kind is gericht, bij het kind een verhoogde aanwezigheid van woede bij of uitdagend gedrag van het kind teweegbrengt en een vrijwel ontbreken van enige bezorgdheid voor het lot van een ander. Deze bevindingen geven steun aan Hoffman's bewering dat een boze en straffende ouder bij het kind reacties oproept die verhinderen dat het kind openstaat voor de cognitieve verwerking van een eventuele inductieve boodschap van de ouder.

De vraag of beide ouders afzonderlijk van invloed mogen worden geacht op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind mag ook positief worden beantwoord. Naarmate beide ouders in verhouding meer inductief optreden en tegelijkertijd minder machtsuitoefenend zijn naar aanleiding van norm-overtredingen van het kind, blijkt het stadium van moreel redeneren van het kind hoger te zijn. Beide ouders leveren elk afzonderlijk een bijdrage aan de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind middels hun disciplineren.

Deze bevinding biedt een ander perspectief op de resultaten van een longitudinale studie van Vaughn, Block en Block (1988). Vaughn et al. onderzochten de overeenstemming tussen ouders in het gebruik van een groot aantal opvoedingstechnieken, waaronder een belangrijk aantal disciplineringsstechnieken. Deze overeenstemming werd gemeten op vier-jarige leeftijd van het kind en gecorreleerd met het stadium van moreel redeneren op veertien-jarige leeftijd. Uit het onderzoek bleek dat de overeenstemming in opvoedergedrag op vier-jarige leeftijd van het kind een belangrijke voorspeller was van het stadium van moreel redeneren van zonen (en niet van dochters) op latere leeftijd. Aangenomen dat de overeenstemming tussen ouders ook voor een belangrijk deel steunt op overeenkomst tussen beide ouders in het gebruik van veel inductief en weinig machtsuitoefenend disciplineren, dan komt de bevinding van Vaughn et al. overeen met hetgeen in deze studie werd gevonden. De resultaten van Vaughn et al. impliceren dan echter ook dat het stadium van moreel redeneren van het kind positief samenhangt met de overeenstemming tussen beide ouders in het gebruik van weinig inductie en veel machtsuitoefening. Een dergelijke relatie valt niet te verklaren binnen het theoretisch kader van deze studie en is daar zelfs strijdig mee.

Impliciet werd de beantwoording van de vraagstellingen geleid door een aantal uitgangspunten. Een eerste uitgangspunt was dat een groot aantal ouders zich kenmerkt door consistentie in het opvoedkundig optreden. Deze aanname blijkt in het onderzoek bevestigd te worden. Voor de onderzochte disciplineringsstechnieken inductie en machtsuitoefening blijkt ondanks de sterke situationele bepaaldheid toch een redelijke mate van consistentie. Hetzelfde geldt voor de geneigdheid om boos te worden naar aanleiding van morele norm-overtredingen door het kind.

Een tweede uitgangspunt betrof de assumptie dat de antwoorden op de onderzoeksvragen voor zowel de groep vaders als de groep moeders gelijk zouden luiden, evenals voor de zonen en dochters. Dit blijkt niet het geval. De eerder beschreven resultaten voor de totale groep kinderen komen grotendeels tot uitdrukking in de gegevens voor de groep meisjes. Voor jongens gelden afwijkende conclusies. In de eerste plaats hangt het gebruik van inductie door de ouder niet volgens verwachting positief samen met het stadium van moreel redeneren van de zoon. Ten tweede, wanneer het gebruik van machtsuitoefening door de ouder in de beschouwing wordt betrokken, blijkt een interactie-effect tussen het geslacht van de ouder en dat van het kind: in tegenstelling tot de disciplineren door moeders blijkt het gebruik van veel inductie door de vader in een weinig machtsuitoefenende context niet samen te hangen met het stadium van moreel redeneren van de zoon. Terwijl bij dochters beide ouders wel van invloed mogen worden geacht. Mogelijk verklaart de afwezigheid van enige relatie van het stadium van moreel redeneren van het kind met de discipli-

nering door de vader het gemiddeld lagere stadium van moreel redeneren dat voor jongens werd gevonden.

Omdat het theoretisch fundament waarop deze studie is gebaseerd nog geen reenschap geeft van dergelijke geslachtsspecifieke patronen, vormen de resultaten uit dit onderzoek een uitdaging voor de theorie. Enerzijds omdat zij aanleiding geven tot theoretische speculaties over de achtergronden van dergelijke geslachtsspecifieke patronen en anderzijds omdat uit toekomstig onderzoek zal moeten blijken of de gevonden verschillen tussen ouders en voor zonen en dochters niet slechts een toevaligheid van dit onderzoek zijn.

Wanneer de geslachtsverschillen werkelijk bestaan, roept dit de vraag op naar de oorsprong ervan. Een mogelijke verklaring luidt als volgt. Zowel voor jongens als voor meisjes worden zelf-controle en morele ontwikkeling belangrijke opvoedingsdoelen geacht. Voor meisjes wordt dit door ouders vertaald in zorgzaamheid en gehoorzaamheid, terwijl voor jongens de beheersing van agressie voorop staat (Block, Block & Morrison, 1981). Volgens Vaughn et al. (1988) komt dit verschil tot uitdrukking in het opvoedend handelen van ouders ten opzichte van zonen en dochters: voor het beteugelen van agressie bij jongens is veel meer "socialisatie-druk" nodig. Deze assumptie wordt bevestigd in het overzichtsartikel van Siegal (1987). Uit het gegeven overzicht valt op te maken dat ouders, en met name vaders, meer dominant, restrictief, eisend en negatief optreden tegenover een zoon dan ten opzichte van een dochter. Wellicht dat tegen de achtergrond van deze opvoedingshouding de inductieve boodschap in de disciplinering door de vader minder effectief van invloed is op de ontwikkeling van het moreel redeneren van de zoon. Een vergelijkbare rol werd reeds eerder gevonden voor de mate van machtsuitoefening: het gebruik van inductie hangt enkel samen met het stadium van moreel redeneren van het kind wanneer het wordt toegepast in een relatief beperkt machtsuitoefenende context.

5.1.2 Factoren die van invloed zijn op de ouderlijke disciplinering

Vanwege de gebleken relevantie van de ouderlijke disciplinering voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind is het van belang om te weten welke factoren mogelijk van invloed zijn op die disciplinering. Uit de voorgaande paragraaf is gebleken dat de verschillende factoren via twee wegen hun indirecte stimulerende invloed doen gelden op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind: ten eerste doordat het gebruik van inductie door de ouder waarschijnlijker wordt en ten tweede omdat zij bijdragen aan een minder machtsuitoefenende disciplinering.

Welke factoren leiden ertoe dat de ouder meer inductief reageert? Zowel vaders als moeders disciplineren meer inductief doordat zij een hoger stadium van moreel redeneren bereikt hebben. Deze resultaten geven aanleiding tot de veronderstelling dat de (moreel-)cognitieve structuur van de ouder voor een belangrijk deel verantwoordelijk is voor het totstandkomen van de disciplineringsreactie van de ouder. Het frequente gebruik van inductie als disciplineringsstechniek vereist namelijk dat

de ouder in staat is om de complexiteit van sociale perspectieven te onderkennen en te integreren in een situatie waarin een sociaal conflict bestaat. Deze relatie blijkt zowel voor zonen als voor dochters te gelden. Het ontbreken van geslachts-specifieke patronen kan wellicht verklaard worden door het feit dat morele principes een algemeen geldend karakter bezitten (zie ook § 1.1). Daarom wordt voorbij gegaan aan het geslacht van het norm-overtredend kind wanneer de disciplinerende van de ouder vorm wordt gegeven door de structuur van het morele denken van de ouder. Ouders, zowel vaders als moeders, reageren ook meer inductief als uitdrukking van het feit dat zij hun kind door middel van disciplineren waarden en normen wensen aan te leren. Deze relatie blijkt echter bij nadere beschouwing enkel op te gaan voor dochters.

Welke factoren zijn van invloed op het gebruik van machtsuitoefening door de ouder? Hier blijken de gedragseigenschappen van het kind een belangrijke rol te spelen. In de eerste plaats zijn beide ouders meer machtsuitoefenend ten aanzien van een kind dat bekend staat om een zwakke controle over het gedrag. Wederom is er echter sprake van een interactie met het geslacht van het kind omdat deze relatie enkel blijkt te gelden voor meisjes.

In de tweede plaats stemmen moeders het gebruik van machtsuitoefening af op de benaderbaarheid van hun kind: kinderen die zich snel afsluiten voor hun omgeving worden met minder sterke machtsuitoefening terecht gewezen. Deze bevinding komt overeen met de resultaten van Mills en Rubin (1990) naar aanleiding van onderzoek bij vier-jarigen. Het lijkt alsof de moeder voorzichtig omgaat met het kind om het niet verder van de (sociale) omgeving te vervreemden. Nadere inspectie leert echter dat de gemelde relatie in dit onderzoek hoofdzakelijk blijkt te gelden voor dochters, zodat de conclusie gerechtvaardigd lijkt dat de geslachtspecifieke disciplinerende van het kind voor een belangrijk deel het gevolg is van de gevoeligheid van ouders voor het geslacht en de gedragseigenschappen van het kind. Een mogelijke verklaring kan zijn dat ouders ten aanzien van dochters andere gedragsnormen hanteren. Deze normen laten zij tot uitdrukking komen in de aanpak van het kind naar aanleiding van een norm-overtreding. Beide ouders verwachten van hun dochter dat zij zich gedraagt in overeenstemming met normen ten aanzien van het controleren van gedrag. Naarmate zij minder controle vertoont, treedt de ouder relatief meer machtsuitoefenend op. Moeders zijn daarnaast ook gevoelig voor sociale eigenschappen van hun dochter: meisjes die zich snel afsluiten voor hun omgeving worden voorzichtiger gedisciplineerd, dat wil zeggen, relatief meer inductief en minder machtsuitoefenend.

Naast de kenmerken van het kind zijn ook nog eigenschappen van de ouder van belang voor de mate waarin de ouder machtsuitoefenend optreedt naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind. Vaders die geneigd zijn om bozer te worden vanwege dergelijke overtredingen geven door middel van meer straffend en dwingend optreden uitdrukking aan hun boosheid. De relatie is echter zwak te noemen: zij geldt voor de gehele groep kinderen maar is niet meer terug te vinden in de afzonderlijke groepen zonen en dochters.

Moeders met een hoger stadium van moreel redeneren blijken minder machtsuitoefenend. Met name wanneer het een dochter betreft. Dit roept de vraag op waarom de vaardigheid tot meer complex socio-moreel perspectief nemen leidt tot minder

machtsuitoefening. Wellicht dat het open staan van de moeder voor de gevolgen van machtsuitoefening voor het kind ertoe bijdraagt dat zij minder streng of straffend is.

De verwachtingen ten aanzien van de eigen effectiviteit als opvoeder blijken, in tegenstelling tot wat in Hoofdstuk 2 werd verondersteld, niet van invloed op de onderzochte kwaliteit van het disciplineringsgedrag van de ouder. Een eerste mogelijke verklaring is dat dergelijke verwachtingen niet relevant zijn in de context van disciplinering naar aanleiding van een morele norm-overtreding. Een andere mogelijke verklaring is dat de door Bugental en Shennum (1984) gevonden experimentele resultaten specifiek zijn voor de interactie tussen een volwassene en een niet-eigen kind. Het wekt echter bevreemding dat de verwachting ten aanzien van de eigen effectiviteit sterk wordt beïnvloed door de gedragseigenschappen van het kind, maar dat dit niet doorwerkt op de disciplinering door de ouder. Voor zover bekend, bestaat er geen theoretische verklaring voor dit verschijnsel.

Geheel volgens verwachting wordt de elders gevonden relatie (Holstein, 1972; Haan et al., 1976; Parikh, 1980; Buck et al., 1981; Speicher, 1985a; Walker, 1989) tussen het stadium van moreel redeneren van de ouders en het kind gemedieerd door de kwaliteit van de disciplineringsreactie van de ouder. Daarnaast blijkt uit de LISREL-analyse voor de gehele groep kinderen dat het stadium van moreel redeneren van de moeder in een directe relatie blijft staan tot het stadium van moreel redeneren van het kind. Dit houdt in dat de moeder ook op één of meerdere alternatieve wijzen van invloed is op het stadium van moreel redeneren van het kind dan middels de weg van de disciplinering. Een aantal mogelijkheden kunnen worden genoemd. Een eerste mogelijkheid is dat de moeder haar stadium van moreel redeneren doet blijken door middel van morele discussies met het kind die niet binnen de context van een norm-overtreding door het kind vallen (Speicher, 1985b). Een tweede mogelijkheid is dat het stadium van moreel redeneren van de moeder zich vertaalt in de morele atmosfeer binnen het gezin (Holstein, 1972). Een derde mogelijkheid is dat het kind kennis neemt van meer complex moreel redeneren van de moeder doordat het toeschouwer is bij interacties tussen de moeder en anderen. Het is bekend dat kinderen reeds op zeer jonge leeftijd hun aandacht richten op de disciplinerende interactie tussen de ouder en een norm-overtredend broertje of zusje. Vooral wanneer het een morele norm-overtreding betreft (Dunn & Munn, 1985).

De geconstateerde resultaten zijn geheel in overeenstemming met de bredere theoretische kaders waarin recentelijk de rol van opvoedergedrag is geplaatst. De bevinding dat gedragskenmerken van het kind van invloed zijn op het opvoedergedrag dat op zijn beurt verantwoordelijk is voor de ontwikkeling van belangrijke psychologische kwaliteiten bij het kind vormen de concrete bevestiging van een aantal theoretische ontwikkelings- en opvoedingsmodellen. In de eerste plaats laat het zien dat het kind voor een deel verantwoordelijk is voor zijn eigen ontwikkeling (cf. Scarr & McCartney, 1983; Caspi et al., 1987). Uit het onderhavige onderzoek blijkt namelijk dat sommige kinderen, meisjes vooral, door hun gedragsstijl meer dan andere kinderen worden geconfronteerd met situaties waarin zij een potentiële stimulerende invloed ondervinden die van belang is voor de ontwikkeling van het moreel redeneren.

In de tweede plaats geven de onderzoeksresultaten een concrete invulling van het opvoedingsmodel van Belsky (1984). In een deel van Belsky's model worden eigen-

schappen van het kind van invloed geacht op het opvoedergedrag dat weer consequenties heeft voor de ontwikkeling van het kind. Dit blijkt in deze studie met name het geval voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van meisjes. Het model van Belsky geeft echter geen rekenschap van het gevonden modererende effect van het geslacht van de ouder en het kind op het model. Een verdere theoretische reflectie over dergelijke effecten en empirisch onderzoek daarnaar wordt dan ook dringend gewenst geacht.

In deze paragraaf vindt een analyse plaats van de mate waarin de onderzoeksresultaten buiten de onderzochte groep gelden (§ 5.2.1), in welke mate de gehanteerde operationalisaties voor de onderzochte variabelen een mogelijke rol spelen bij de gevonden resultaten (§ 5.2.2), in welk opzicht het gebruikte onderzoeksontwerp van invloed is op de resultaten (§ 5.2.3) en de geldigheid van de statistische conclusies (§ 5.2.4).

5.2.1 De externe validiteit van de onderzoeksresultaten

Mag verondersteld worden dat de onderzoeksresultaten ook gelden buiten de beperkingen die het onderzoeksontwerp met zich meebrengt? In deze studie zijn slechts een beperkt aantal gezinnen onderzocht. De eerder genoemde vraag kan daarom worden toegespitst op de onderzochte steekproef: mogen de resultaten worden gegeneraliseerd naar gezinnen die niet in het kader van deze studie zijn onderzocht? In dat verband zijn de kwantiteit en de kwaliteit van de steekproef van belang.

Met betrekking tot de kwantiteit van de onderzochte groep gezinnen geldt dat de resultaten betrouwbaarder zullen zijn naarmate de steekproef groter is. Behalve voor de LISREL-analyses die voor een betrouwbaarder resultaat grotere steekproeven vereisen, mag de omvang van de onderzochte groep gezinnen voldoende worden geacht voor een betrouwbare statistische analyse van de verzamelde gegevens. Zeker in het licht van de enorme inspanning qua tijd en energie die moest worden verricht om het onderzoek uit te voeren.

De kwaliteit van de steekproef heeft te maken met de samenstelling van de steekproef en de mate waarin deze samenstelling representatief is voor de populatie van gezinnen waarnaar men wenst te generaliseren. De steekproef bestaat uit volledige gezinnen met beide natuurlijke ouders aanwezig en een kind zonder noemenswaardige leer-, gedrags- of opvoedingsproblemen. Bovendien handelt het om kinderen in de leeftijd van tien tot en met twaalf jaar. Het lijkt dan ook raadzaam om slechts naar deze populatie gezinnen en kinderen te generaliseren. In de eerste plaats omdat naar aanleiding van elk van de genoemde kenmerken een belangrijk deel van de Nederlandse gezinnen afvalt. En ten tweede omdat afwijkende gezinsstructuren (Santrock, 1975) en extreem problematisch gedrag van het kind (Patterson, 1980; 1982) op een bijzondere wijze van invloed mogen worden geacht op de onderzochte disciplinerende van de ouder.

Binnen de overgebleven populatie gezinnen lijkt de generaliseerbaarheid redelijk tot goed. De volgende zaken vormen de basis voor deze bewering: de steekproef bestaat uit willekeurig geselecteerde gezinnen; er was sprake van een relatief klein

percentage gezinnen dat weigerde om aan het onderzoek deel te nemen; en de representatieve vertegenwoordiging van de verschillende sociaal-economische strata binnen de steekproef.

5.2.2 De construct-validiteit van de onderzochte variabelen

Zijn de theoretische begrippen uit deze studie ook werkelijk gemeten met behulp van de gekozen operationalisaties? Voor de meeste variabelen lijkt dit wel het geval. Voor een klein aantal andere variabelen ontbreken gegevens.

Het meest competente stadium van moreel redeneren waartoe de ouders en van de kinderen in staat bleken, is gemeten met behulp van een vertaalde en bewerkte versie van de Sociomoral Reflection Measure. Het oorspronkelijke, Amerikaanse instrument van Gibbs et al. (1982) is herhaaldelijk betrouwbaar en valide gebleken. Afgezien van het verschil tussen mannelijke en vrouwelijke respondenten lijkt dit ook te gelden voor de gebruikte Nederlandse versie. De geslachtsverschillen zijn echter niet systematisch; bij de kinderen scores meisjes hoger, bij de ouders de mannen. Sommigen (o.a. Gilligan, 1977) beweren dat mannen bevoordeeld worden door de wijze waarop het meest competente stadium van redeneren wordt gemeten. Onderzoek wijst echter uit dat geslachtsverschillen weliswaar voorkomen, maar inconsistent zijn (Walker, 1984; Thoma, 1986). Verder onderzoek lijkt echter gewenst om te onderzoeken of het bewerkte interview en codeersysteem een systematische vooringenomenheid bezit ten aanzien van respondenten van een bepaald geslacht.

Verdere studie lijkt ook gewenst om te onderzoeken in welke mate de gevonden relaties stand houden wanneer niet wordt gelet op het meest competente stadium van moreel redeneren waartoe de ouders en kinderen in staat zijn, maar op het stadium van moreel redeneren waarvan ouders en kinderen blijk geven in hun alledaagse functioneren. Niet alleen wordt het stadium van moreel redeneren beïnvloed door de persoonlijke betrokkenheid bij een sociaal conflict (Levine, 1976; Bussey & Maughan, 1982), maar ook blijkt de samenhang in meest competent moreel redeneren tussen ouder en kind beduidend hoger wanneer het betrekking heeft op een concreet ervaren conflictsituatie (Walker, 1989b). Dit geeft aanleiding tot de veronderstelling dat de gevonden samenhangen een te lage schatting vormen van de werkelijke relatie tussen het moreel redeneren van ouder en kind.

De disciplineringsreacties van de ouder zijn gemeten met behulp van het disciplinerings-interview. Een veel gehoorde kritiek is dat het hier slechts om interviewgegevens gaat en niet om geobserveerd gedrag. Tegen deze kritiek kan worden ingebracht dat geobserveerd gedrag evenals het verkrijgen van gegevens door middel van een interview onderhevig is aan storende invloeden (Beck, Forehand, Neeper & Haas-Baskin, 1982; voor een overzicht zie Guerin, 1986), waaronder sociale wenselijkheid, de behoefte om consistent over te komen, etc. (Weber & Cook, 1972). Bovendien bleek, voor zover dat binnen het kader van de beschikbare gegevens te onderzoeken viel, de kwaliteit van het gedrag van de ouder tijdens een instructie-taak overeen te komen met de verbale beschrijving van de disciplineringsreacties van de

ouder die door middel van het interview werd verkregen (zie § 3.2.2). Zeker voor wat betreft informeren en negatief reageren. Deze twee gedragskwaliteiten hebben een sterke conceptuele verwantschap met de twee typen disciplineringsreacties die in dit onderzoek centraal stonden, respectievelijk inductie en machtsuitoefening. Deze bevindingen leiden tot de aanname dat de ouder een deugdelijke informant is wanneer men over gegevens omtrent de ouderlijke disciplining wenst te beschikken. Hopelijk geldt dit ook voor de mate waarin de ouder geneigd is om leerdoelen mee te geven aan de disciplining van het kind en de mate waarin de ouder geneigd is om boos te worden naar aanleiding van een norm-overtreding van het kind.

Uit de onderlinge samenhang tussen vaders en moeders met betrekking tot de beoordeling van de gedragsstijl van hun kind mag worden afgeleid dat de gebruikte vragenlijst van Leenders een betrouwbare en valide indruk geeft van de gedrags-eigenschappen van het kind.

Voor vrijwel alle maten die in dit onderzoek zijn gebruikt geldt dat zij zijn samengesteld op basis van meerdere indicatoren. Van dergelijke aggregatiescores is bekend dat zij een positieve bijdrage leveren aan de betrouwbaarheid van scores en gevonden relaties (McGowan & Gormly, 1976; Epstein, 1979; 1980; Moskowitz, 1982).

5.2.3 De interne validiteit van de onderzochte relaties

De vraagstellingen in deze studie en de theoretisch veronderstelde antwoorden daarop impliceren causale relaties: de voortdurende confrontatie met de ouderlijke disciplining heeft over een langere termijn een effect op het stadium van moreel redeneren van het kind en de ouderlijke disciplining wordt beïnvloed door factoren, zoals de gedragsstijl van het kind, die reeds een lange geschiedenis hebben en structureel deel uitmaken van de opvoedingssituatie. Deze aanname wordt gevoed door de bevinding dat het stadium van moreel redeneren van het kind op tien-jarige leeftijd wordt voorspeld op basis van de vaardigheid tot sociaal perspectief nemen die drie jaar eerder is vastgesteld (zie § 3.2.1).

In plaats van het gebruikte cross-sectionele ex post facto design (Tuckman, 1979) zou een longitudinale en experimentele onderzoeksoptzet gekozen moeten worden om naar aanleiding van de onderzoeksgegevens toch te kunnen concluderen dat er werkelijk sprake is van oorzaak-gevolg relaties. De correlatieve analyse van de gegevens laat principieel de mogelijkheid open dat de gevonden relaties slechts schijnsamenhangen zijn en worden verklaard door een derde variabele of dat de richting van een eventuele causale relatie tegengesteld is aan de veronderstelde richting.

Het eerste gevaar blijft tot de mogelijkheden behoren. Ook de toepassing van de LISREL-techniek laat dit onverlet. De grote proporties onverklaarde variantie in de empirisch verkregen modellen voor de groep jongens en de groep meisjes maken het waarschijnlijk dat er belangrijke variabelen uit het model zijn weggelaten (Saris & Stronkhorst, 1984). Dergelijke ontbrekende variabelen zouden een schijn-samen-

hang tussen de reeds aanwezige variabelen kunnen verklaren. Uit de theorie zijn echter nauwelijks aanwijzingen te halen welke belangrijke variabelen bij deze mogelijkheid passen. De enige indicatie die wordt gegeven, is dat --in het bijzonder voor jongens-- het stadium van moreel redeneren wordt verklaard door andere factoren naast de invloed die uitgaat van de ouderlijke disciplineren. Daarbij valt te denken aan ervaringen binnen het gezin die niet met disciplineren te maken hebben, bijvoorbeeld betrokkenheid bij morele discussies (Speicher, 1985b; Kruger & Tomasello, 1986) of besluitvorming (Lickona, 1980b; Stanley, 1978; 1980), òf met ervaringen buiten het gezin, zoals met leeftijdgenoten (Shaffer & Brody, 1981), op school (Blatt & Kohlberg, 1975; Power, 1988) of via beïnvloeding door de televisie.

Het laatste bezwaar, de aanwezigheid van causale relaties in de tegengestelde richting, blijft ook bestaan. De toepassing van de LISREL-techniek in Paragraaf 4.3 is daarvoor geen oplossing. De bewering dat de causale relaties in de veronderstelde richting moeten worden gedacht, valt enkel met behulp van de theoretische overwegingen uit de eerste twee hoofdstukken te onderbouwen.

5.2.4 De validiteit van de statistische conclusies

In welke mate zijn de getrokken conclusies afhankelijk van de gebruikte statistische hulpmiddelen? Het gebruik van statistische hulpmiddelen kan twee typen fouten veroorzaken. In de eerste plaats kan men naar aanleiding van een analyse concluderen dat er sprake is van een relatie tussen variabelen terwijl deze echter op toeval berust. In de tweede plaats bestaat het risico dat de toegepaste statistische toets niet gevoelig genoeg is om een bestaande relatie tussen gegevens te ontdekken. Deze twee typen fouten worden respectievelijk de type-I fout en de type-II fout genoemd (Hays, 1973).

Het risico om een type-I fout te lopen is groot bij de conclusies die kunnen worden getrokken naar aanleiding van de LISREL-analyses. De empirische verkregen modellen kunnen mogelijk berusten op toevallige samenhangen die enkel voor de specifiek onderzochte groepen jongens en meisjes gelden. Enkel een confrontatie van de model-parameters met de gegevens voor een andere onderzoeksgroep kan hierover uitsluitsel geven.

Daarnaast bestaat er in het onderzoek een risico op type-II fouten. Een type-II fout ontstaat vooral wanneer de werkelijke variantie en covariantie in het niet valt bij random variantie en covariantie. Dit is bijvoorbeeld het geval wanneer de verkregen scores op willekeurige wijze worden beïnvloed door irrelevante factoren. Het is reëel om te veronderstellen dat de enorme verscheidenheid aan proefleiders (zie § 3.3) heeft bijgedragen aan een flink portie willekeurige variantie van de verzamelde gegevens, ondanks het feit dat er aanzienlijke aandacht werd besteed aan het standaardiseren van de dataverzameling. Dat desondanks enkele verwachte relaties werden aangetroffen, pleit voor de geldigheid ervan. Bovendien zou men het ontbreken van enkele verwachte relaties aan deze storende invloed kunnen wijten.

Het ontbreken van verwachte relaties hoeft niet noodzakelijk te betekenen dat zij in werkelijkheid niet bestaan. De toegepaste correlatieel-statistische technieken

onderzoeken enkel de aanwezigheid van een lineair verband tussen variabelen. Het kan heel goed mogelijk zijn dat er in werkelijkheid anderssoortige relaties aanwezig zijn, zoals bijvoorbeeld een curvelineaire samenhang. De theoretische uitgangspunten van deze studie houden echter geen rekening met het bestaan van dergelijke non-lineaire verbanden.

Wanneer we de pedagogiek zien als een wetenschap die gericht is op niet alleen een beschrijving en verklaring van pedagogische verschijnselen, maar ook op het leveren van een bijdrage aan gewenste pedagogische doeleinden (cf. Gerris, 1987) kunnen we ons afvragen of het wenselijk geacht is dat opvoeders zich inspannen om het kind te stimuleren in de ontwikkeling van het moreel redeneren. Kohlberg (1971) kent aan het ontwikkelingsmodel van moreel redeneren (zie § 1.2) niet alleen een ontwikkelingspsychologische dimensie toe, maar ook een ethische: het bereiken van een hoger stadium van moreel redeneren door een individu impliceert niet alleen een beter benutten van de cognitieve capaciteiten maar vormt ook in ethisch opzicht een verbetering. Dit omdat elk volgend ontwikkelingsstadium steeds meer voldoet aan de formele kenmerken van moraliteit, namelijk prescriptiviteit en universaliteit (zie § 1.1). Dit is volgens Kohlberg het gevolg van het feit dat het bereiken van elk volgend stadium betekent dat men de verschillende standpunten van betrokkenen bij een moreel dilemma kan onderscheiden en dat men de diverse visies beter kan integreren.

Kohlberg's argument dat hierdoor elk volgend stadium "meer moreel" is, valt op logische gronden te weerleggen: "Het morele principe van de rechtvaardigheid [...] veronderstelt ongetwijfeld de nodige rolnemingsvaardigheid bij de betrokkenen, maar een toenemend vermogen om rekening te houden met het standpunt en de belangen van anderen garandeert natuurlijk geenszins dat dat ook op een rechtvaardige wijze zal gebeuren" (Van Haften, 1984).

Welke argumenten kan men dan aanvoeren om te stellen dat de ontwikkeling van het moreel redeneren gewenst is? Ofwel, waarom is een hoger moreel stadium vanuit moreel oogpunt gewenst? Het antwoord dat hier op deze vraag zal worden gegeven, baseert zich op de veelvuldige constatering dat het stadium van moreel redeneren bij adolescente jongeren negatief samenhangt met wat over het algemeen als moreel verwerpelijk gedrag wordt beschouwd. Daaronder valt onder andere bedrog (Kohlberg & Candee, 1984), agressiviteit (Bear & Richards, 1989) en delinquent gedrag (zie voor een overzicht van relevante studies ondernomen vóór 1980: Jurkovic, 1980 en Blasi, 1980; Gavaghan, Arnold & Gibbs, 1983; Schnell & Gibbs, 1987; Trevethan & Walker, 1989). Arbuthnot en Gordon (1986) hebben empirisch aangetoond dat vandalisme en delinquent gedrag drastisch afnemen door de ontwikkeling van het moreel redeneren van jongeren te stimuleren.

Naast een relatie met ongewenst gedrag blijkt het stadium van moreel redeneren positief te correleren met gewenst gedrag, zoals altruïstisch gedrag (Blasi, 1980).

De veronderstelling luidt (Gibbs et al., 1984) dat hogere stadia van moreel redeneren voorzien in een "cognitieve buffer" tegen anti-sociale invloeden en verleidingen. Met andere woorden, een hoger stadium van moreel redeneren, gebaseerd op meer complex socio-moreel perspectief kunnen nemen, strookt niet met het besef van de ernstige psycho-sociale (Smale, 1980), financiële, materiële en/of maatschappelijke gevolgen van misdrijven en zeker niet met de algemeen aanvaarde morele en wettelijk geïnstitutionaliseerde norm dat men anderen geen schade mag be-

rokkenen of letsel toe mag brengen. Resultaten van onderzoek leveren steun voor de veronderstelling van Gibbs et al.: de verwachting dat men anderen schade toebrengt (Perry, Perry & Rasmussen, 1986) en de waarde die men er aan hecht om anderen lijden te besparen (Slaby & Guerra, 1988; Boldizar, Perry & Perry, 1989) blijken inderdaad belangrijke voorspellers van niet-agressief gedrag bij jongeren.

Vanwege deze samenhang tussen moreel gedrag en moreel redeneren mag het wenselijk worden geacht dat het kind een zo hoog mogelijk stadium van moreel bereikt.

De onderzoeksresultaten laten zien dat de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind op verschillende wijzen kan worden gestimuleerd. In de eerste plaats door in te grijpen op het disciplinerend handelen van de ouder. De ouder dient meer inductief te reageren op norm-overtredingen en daarnaast minder machtsuitoefenend op te treden. Het is zeer goed mogelijk gebleken om het disciplinerend handelen van ouders in de gewenste richting te veranderen (Stanley, 1978, 1980; Lickona, 1980).

In de tweede plaats door in te grijpen in de factoren die er toe bijdragen dat de ouder meer inductief reageert en tegelijkertijd minder machtsuitoefenend. Het stadium van moreel redeneren blijkt hier een belangrijke bijdrage aan te leveren. De ontwikkeling van het stadium van moreel redeneren is beïnvloedbaar gebleken door middel van discussie-groepen (Blatt & Kohlberg, 1975; Berkowitz & Gibbs, 1983) en rollenspelen (Arbuthnot, 1975; Matefy & Acksen, 1976; Walker, 1982; 1983).

Een laatste moment van beïnvloeding bestaat uit het leren omgaan met gevoelens van boosheid. Uit Tabel 4.6 valt op te maken dat vaders geneigd zijn om meer machtsuitoefenend op te treden wanneer zij aangeven dat zij in sterkere mate boos worden om norm-overtredingen van het kind. Beheersing van gevoelens van boosheid is goed veranderbaar gebleken, onder andere door middel van cognitief-rationele therapie (Novaco, 1978; Hazaleus & Deffenberger, 1986).

Wanneer de bovengenoemde interventies worden uitgevoerd, dient rekening te worden gehouden met de processen die ertoe hebben geleid dat de in dit onderzoek geconstateerde geslachts-specifieke resultaten optraden. Helaas bieden de gegevens uit deze studie te weinig inzicht in de precieze aard van deze processen. De theoretische uitgangspunten waarop deze studie is gebaseerd, geven daarover ook geen uitsluit. Nader onderzoek lijkt dan ook gewenst voor een diepgaand inzicht in de opvoedingsprocessen die van invloed zijn op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind.

Wanneer de disciplineringsreactie van ouders van belang is voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van kinderen is het niet uitgesloten dat bepaalde groepen kinderen het risico lopen om achter te blijven in de ontwikkeling van het moreel redeneren. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan kinderen van ouders die relatief meer machtsuitoefenend optreden. Bijvoorbeeld ouders die in een conflict rond de echtscheiding verwickeld zijn (Hetherington, 1981) en èèn-ouder gezinnen (Gerris, Vermulst, Franken & Janssens, 1986; Vermulst, Gerris, Franken & Janssens, 1986), mishandelende ouders (Trickett & Kuczynski, 1986; Trickett & Susman, 1988) en ouders van moeilijk handelbare kinderen (Mullhern & Passman, 1981; Patterson, 1981; 1982). De pedagogische hulpverlening dient oog te hebben voor de nadelige gevolgen voor de ontwikkeling van het moreel redeneren van deze groepen kinderen.

SAMENVATTING

"Ik zal je mores leren !"

Een onderzoek naar de relatie tussen opvoedergedrag en de morele ontwikkeling van het kind

Een van de belangrijkste taken van opvoeders is het kind besef van morele waarden en normen bijbrengen. Onderzoek naar deze functie van opvoeders vraagt om een beschrijvende en verklarende pedagogische theorie. In deze studie werd als invalshoek gekozen voor de cognitief-structurele theorie van Kohlberg (1969, 1976, 1984) met betrekking tot de ontwikkeling van het morele denken. Door deze keuze werd voorbij gegaan aan andere aspecten van de morele ontwikkeling, zoals (im-) moreel gedrag en morele emoties.

In het onderzoek stonden twee vraagstellingen centraal. De eerste vraagstelling luidde: "Welk opvoedergedrag hangt samen met de ontwikkeling van het morele denken van het kind?". In *Hoofdstuk Een* werd een theoretisch antwoord gezocht op deze vraag. Om deze vraag theoretisch te kunnen beantwoorden werd vooraf een antwoord gezocht op de vraag wat moreel denken inhoudt. Gekozen werd voor een opvatting waarin moreel denken wordt beschouwd als het denken over kwesties omtrent goed en kwaad. Binnen dat denken kan men onderscheid maken tussen morele oordelen en morele redenen. Morele oordelen zijn uitspraken over wat moreel acceptabel of verwerpelijk is, morele redenen zijn uitspraken waarin argumenten worden genoemd voor een bepaald moreel oordeel. Het onderzoek richtte zich in het bijzonder op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Kenmerkend voor het moreel redeneren is dat het betrekking heeft op sociale conflicten en normatief van karakter is. Volgens Kohlberg (1976) wordt het moreel redeneren gestructureerd door de vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen, dat wil zeggen de vaardigheid om een morele kwestie ook vanuit het gezichtspunt van een ander te benaderen.

Op grond van de toenemende vaardigheid tot sociomoreel perspectief nemen kan men verschillende stadia onderscheiden in de ontwikkeling van het moreel redeneren.

De beantwoording van de eerste vraagstelling verlangde tevens dat vooraf een antwoord werd gegeven op de vraag waardoor ontwikkeling naar een volgend stadium van moreel redeneren optreedt. Drie factoren werden van invloed geacht. Ten eerste de mogelijkheid hebben tot perspectief nemen: de mate waarin men in de gelegenheid wordt gesteld om een kwestie vanuit het standpunt van de ander te benaderen. Ten tweede de morele atmosfeer waarin men verkeert: de wijze waarop morele kwesties worden geregeld in de omgeving waarin de persoon dikwijls vertoeft. En

ten derde het cognitief-morele conflict: de confrontatie van het eigen moreel redeneren met strijdige informatie.

Binnen de theoretische context die hiervoor werd beschreven, werd een antwoord gezocht op de eerste vraagstelling. Gezocht werd naar opvoedingssituaties waarin de genoemde invloeden aanwezig kunnen zijn in het opvoedend handelen van ouders. De veronderstelling werd geopperd dat met name van het disciplinerend optreden van ouders naar aanleiding van een morele norm-overtreding van het kind een potentiële stimulus uit kan gaan op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind. Twee typen disciplineringsreacties werden van belang geacht: inductieve en machtsuitoefenende reacties. Inductieve reacties, zoals informatie geven en vragen stellen aan het kind, zijn reacties die het kind aansporen tot complexer sociomoreel perspectief nemen. Dit in tegenstelling tot machtsuitoefenende reacties, zoals straffen en bevelen. Van inductief disciplineren van de ouder gaat volgens Hoffman (1984) vooral een stimulerende invloed uit op de morele ontwikkeling van het kind wanneer het in combinatie wordt gebruikt met beperkte machtsuitoefening door de ouder. Machtsuitoefening werd verondersteld te interfereren met een adequate cognitieve verwerking door het kind van de informatie die de ouder aanbiedt.

Op basis van deze denkbeelden luidde het theoretische antwoord op de eerste vraagstelling: de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind wordt positief beïnvloed door de mate waarin de ouder inductief reageert op norm-overtredingen van het kind. Vooral wanneer inductieve reacties van de ouder worden toegepast in een weinig machtsuitoefenende context.

De tweede vraagstelling uit dit onderzoek luidde: "Welke factoren verklaren waarom sommige ouders in verhouding vaker inductief en minder machtsuitoefend reageren op norm-overtredingen van het kind?". In *Hoofdstuk Twee* werd een theoretisch antwoord gezocht op deze vraag. Een aantal zaken werden van belang geacht. In de eerste plaats kenmerken van de ouder, zoals: het stadium van moreel redeneren van de ouder, dat bepaald op welke wijze de ouder de positie van anderen betreft in de reactie op de morele norm-overtreding van het eigen kind; de geneigdheid van de ouder om vaak en hevig boos te worden op het kind om de begane overtreding; de effectieve invloed op het kind die de ouder aan zichzelf toekent; en de dispositie van de ouder om het kind iets te leren door middel van de disciplinerende reactie. In de tweede plaats gedragseigenschappen van het kind die voor een belangrijk deel bepalen hoe de ouder zal reageren op norm-overtredingen van het betreffende kind.

In *Hoofdstuk Drie* werd het onderzoeksontwerp beschreven waarmee de twee vraagstellingen werden onderzocht. Het onderzoek werd uitgevoerd bij twee proefgroepen. Op grond van de gegevens van de eerste proefgroep werden de twee centrale vraagstellingen onderzocht. Deze groep subjecten bestond uit 124 gezinnen, waarvan in 63 gevallen een zoon aan het onderzoek deelnam en in 61 gezinnen een dochter. De kinderen varieerden in leeftijd van negen tot en met dertien jaar en kenden geen geschiedenis van ernstige leer- of opvoedingsproblemen. In alle gevallen betrof het twee-ouder-gezinnen met beide natuurlijke ouders aanwezig. Alle sociaal-economische lagen uit de bevolking waren ruim vertegenwoordigd in de steekproef. Het dataverzameling vond bij beide ouders uit het gezin afzonderlijk thuis plaats. Het kind werd op school onderzocht.

De gegevens die bij de tweede proefgroep werden verzameld, werden gebruikt om de validiteit van een aantal gebruikte meetinstrumenten te onderzoeken. Deze groep bestond uit 89 ouder-kind paren (86 moeders, 3 vaders) met een kind (42 jongens, 47 meisjes) in de leeftijd van negen tot tien jaar.

Het stadium van moreel redeneren van ouder en kind werd bepaald met behulp van een vertaalde en bewerkte versie van Gibbs en Widaman's Sociomoral Reflection Measure (SRM). Op grond van enkele onderzoeksgegevens mocht (voorlopig) worden geconcludeerd dat de maat voor moreel ontwikkelingsniveau, gebaseerd op de SRM, een acceptabele validiteit bezit.

De disciplineringsreacties van de ouder werden gemeten met behulp van het disciplinerings-interview, gebaseerd op de methode van Hoffman en Saltzstein (1967). Aan de hand van dit interview werden de inductieve en machtsuitoefenende reacties van de ouder bepaald naar aanleiding van een groot aantal hypothetische norm-overtredingen van het kind. Met behulp van een tweede proefgroep werd de validiteit van het disciplinerings-interview aan een onderzoek onderworpen. Daartoe werden de interviewgegevens van de ouders vergeleken met de geobserveerde ouder-kind interactie in een instructietaak. Op grond van deze deelstudie mocht worden geconcludeerd dat uit het disciplinerings-interview valide gegevens kunnen worden verkregen met betrekking tot de mate waarin de ouder het kind informeert en negatief reageert op het kind. Deze twee gedragseigenschappen van de ouder zijn conceptueel nauw verwant aan respectievelijk het inductief en machtsuitoefenend disciplineren van de ouder.

De mate waarin de ouder een leerdoel aan zijn disciplinerings toekent en de geneigdheid om boos te reageren op norm-overtredingen van het kind werden eveneens gemeten met behulp van het disciplinerings-interview.

De mate waarin de ouder verwacht effectief van invloed te zijn op het kind werd gemeten met de "Locus-of-Control-betreffende-Opvoeding-en-Ontwikkeling-schaal" van Leenders (1980)

De gedragseigenschappen van het kind werden vastgesteld op basis van Leenders' (1980) Vragenlijst Gedragstijlen, een bewerking van de Behavioral Style Questionnaire van McDevitt en Carey (1978). Op de homogeen gebleken subschalen van deze vragenlijst werd een factoranalyse toegepast. Deze analyse resulteerde in een factoroplossing met twee factoren die werden benoemd als "zwakke impulscontrole" en "afsluiten voor de omgeving".

In *Hoofdstuk Vier* vond de beschrijving plaats van de resultaten van het empirisch onderzoek naar beide centrale vraagstellingen. Overeenkomstig de verwachting werd een positieve relatie gevonden tussen het gebruik van inductieve disciplinerings technieken door de ouder en het stadium van moreel redeneren van het kind. Deze relatie was aanwezig voor zowel de vader als de moeder. De gevonden relatie voor de totale groep werd echter niet teruggevonden in de groep jongens.

De interfererende rol van machtsuitoefening bleek evident. Enkel wanneer de ouder vaker inductief reageerde en tegelijkertijd afzag van sterke machtsuitoefening bleek het stadium van moreel redeneren van het kind hoger. Wanneer de ouder geneigd was om dikwijls enige mate van machtsuitoefening toe te passen, bleek geen enkele relatie meer te bestaan tussen inductief disciplineren door de ouder en het stadium

van moreel redeneren van het kind. Met uitzondering van de vader-zoon-dyade bleek dit te gelden voor beide ouders en voor zowel jongens als meisjes. Eveneens bleek dat naarmate beide ouders meer inductief reageerden, het kind een hoger stadium van moreel redeneren bezat. Uit een nadere analyse viel op te maken dat beide ouders afzonderlijk van elkaar van invloed mochten worden geacht op het stadium van moreel redeneren van de dochter. Voor zoons bleek enkel een samenhang met het inductief disciplineren door de moeder. De bijdrage van de vader aan de voorspelling van het stadium van moreel redeneren van zijn zoon was net niet significant te noemen.

In het vierde hoofdstuk werd tevens het antwoord gezocht op de vraag welke factoren verklaren dat de ouder tegelijkertijd meer inductief en minder machtsuitoefenend reageerde. Wederom bleken hier geslachts-specifieke resultaten. Zowel vaders als moeders met een hoger stadium van moreel redeneren gebruikten meer inductie (in een weinig machtsuitoefenende context). Hetzelfde gold, met name voor dochters, voor de geneigdheid van de ouder om leerdoelen mee te geven aan de disciplinering van het kind.

Vaders reageerden meer machtsuitoefenend naar hun kind, in het bijzonder indien het om een zoon ging, wanneer zij geneigd waren om vaker en in sterkere mate boos te worden om de norm-overtreding.

Gedragsskenmerken van de zoon leken geen invloed te hebben op de disciplinering door de ouder. De gedragsstijl van de dochter daarentegen wel. Ouders, zowel vaders als moeders, van een dochter met een zwakke impulscontrole reageerden meer machtsuitoefenend. Moeders leken bovendien meer gevoelig voor sociale aspecten van de gedragsstijl van hun dochters: naarmate de dochter zich sterker afsloot voor haar omgeving reageerde de moeder minder machtsuitoefenend.

Door de relaties tussen het stadium van moreel redeneren van het kind, de ouderlijke disciplinering en de determinerende factoren van de ouderlijke disciplinering onder te brengen in één model kon met behulp van LISREL-analyses de complexiteit van de onderlinge relaties nader worden geanalyseerd. Hierbij kwam nogmaals duidelijk naar voren dat beide ouders niet even belangrijk mogen worden geacht met betrekking tot de voorspelling van het stadium van moreel redeneren van het kind op grond van de ouderlijke disciplinering. Vooral voor jongens leek de vader minder van invloed. Bovendien bleken niet alle verwachte factoren volgens verwachting samen te hangen met de onderzochte aspecten van de disciplinering door de ouder; de verwachting van de ouder ten aanzien van zijn effectiviteit als opvoeder bleek geen enkel verband te houden met het gebruik van inductie of machtsuitoefening.

In *Hoofdstuk Vijf* werden op basis van de resultaten uit het voorgaande hoofdstuk de vraagstellingen beantwoord en verbanden gelegd met de relevante literatuur. Vooral de niet-verwachte doch gevonden geslachts-specifieke relaties vroegen om een verklaring. De mogelijkheid werd geopperd dat er gesproken kan worden van een verschillende morele opvoeding voor jongens en meisjes: van jongens wordt verwacht dat zij hun openlijke agressie leren beteugelen; van meisjes wordt daarentegen meer zorgzaamheid verlangd. Een implicatie hiervan is dat ouders hierdoor ten aanzien van hun zonen naar "sterkere middelen" grijpen die interfereren met een adequate verwerking van de inductieve informatie die de ouder aanbiedt naar aanleiding van een norm-overtreding door het kind. Als andere mogelijkheid werd ge-

noemd dat de ontwikkeling van het moreel redeneren van de zoon onder invloed staat van zaken die niet binnen deze studie zijn onderzocht, zoals de omvang en kwaliteit van morele discussies binnen het gezin en invloeden buiten het gezin, zoals de school of leeftijdgenoten.

In dit hoofdstuk werd bovendien de geldigheid van de onderzoeksresultaten onder de loep genomen.

Tenslotte werd de praktische relevantie van de onderzoeksresultaten besproken. Wanneer wordt vertrokken vanuit de aanname dat de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind wenselijk wordt geacht, boden de resultaten aanknopingspunten om deze ontwikkeling te kunnen stimuleren door in te grijpen in bepaalde aspecten van het disciplinerend handelen van de ouder. Bovendien impliceerden de onderzoeksresultaten het bestaan van groepen kinderen die gevaar lopen om achter te blijven in de ontwikkeling van het moreel redeneren als gevolg van de opvoedingssituatie waarin deze kinderen verkeren.

SUMMARY

"I'll teach you !"

A study of the relation between parental behavior and the child's moral development

One of the most important tasks of parents is to accomplish their child's moral sense. A scientific investigation into this parental function demands a descriptive and explanatory pedagogical theory. For this purpose, Kohlberg's (1969, 1976, 1984) cognitive-structural theory of the development of moral thought was chosen. This choice for Kohlberg's theory implied that other aspects of moral development, such as (im)moral behavior and moral emotions, were ignored.

Two research questions were at the center of this study. The first research question was " Which parental behavior is related to the development of moral cognition of the child?". A theoretical answer to this question was searched for in *Chapter One*. In order to be able to answer this question the essence of moral thought was explored first. A distinction can be made between moral judgments and moral reasoning. Moral judgments convey an opinion about morally acceptable or rejectable behavior, moral reasoning contains the argument(s) for a certain moral judgment. In this study we restricted ourselves to the development of the child's moral reasoning. Characteristic of moral reasoning is that it becomes relevant whenever a social conflict exists. Furthermore, moral judgments and moral reasoning both have a normative quality. According to Kohlberg (1976), moral reasoning is structured by the sociomoral perspective taking skill, in other words, the ability to approach a moral issue from the view of another person.

In the development of moral reasoning, several stadia can be distinguished on account of the increasing sociomoral perspective taking skill.

What is the motor behind the development of moral reasoning? Three determining factors were put forward. First, role-taking opportunities: the extent to which a person has the opportunity to view a social issue from the point of view of others. Second, the moral atmosphere: the way moral dilemma's are mostly settled. Third, the moral-cognitive conflict: the confrontation of one's moral reasoning with conflicting information.

An investigation was made into the way these three elements are present in the parental socialization. It was suggested that the parental discipline of a child after a norm-transgression would play an important role in the development of moral reasoning. Two categories of parental discipline techniques were considered important: inductive and power-assertive reactions. Inductive discipline techniques, like informing the child or asking sincere questions to the child, urge the child to complex sociomoral perspective taking. This in contrast to power assertive techniques, such

as punishment or commands. According to Hoffman (1984) the parent's use of inductive discipline techniques stimulates the child's moral development when it is used in the absence of severe power assertion. Power assertion was believed to interfere with an adequate cognitive processing of the information that is conveyed in the inductive discipline.

On account of these theoretical notions the assumption was made that the child's development of moral reasoning is positively influenced by the extent to which the parent reacts inductively to the child's norm-transgressions, especially when inductive techniques are used in the absence of strong power assertion.

The second research question was "Why do some parents react more often than other parents with induction and less power assertion to their child's norm-transgression?". A theoretical answer to this question was sought in *Chapter Two*. Several aspects were considered relevant. In the first place characteristics of the parent, such as: the parent's level of moral reasoning, which defines the extent to which the parent considers the point of view of the victim of a moral norm-transgression of the child; the disposition of the parent to react to his child's norm-transgression often and with heavy anger; the efficacy expectations the parent has for himself; and the disposition of the parent to teach the child something by means of the disciplinary reaction.

In the second place, child characteristics were considered important, because these characteristics determine the parental reaction to the child's norm-transgression.

Chapter Three contained a description of the research design that was used to investigate the two research questions. Two sample-groups participated. From the first group, data were gathered concerning the two central research questions. This group consisted of 124 families, with one child (63 boys and 61 girls) and both parents participating. The children were aged 9-13 and had no prior history of serious learning- or behavioral problems. All children came from two-parents families with both biological parents present. The socio-economic status of the group was representative of the Dutch population. The children's data were collected at school. Parental data were collected at home. Both parents were interviewed independently. Data from the second group of subjects were used to investigate the validity of some of the research instruments. This second group consisted of 89 parent-child pairs (86 mothers, 3 fathers) with a child (42 boys, 47 girls) aged nine or ten years, all first-born children.

The level of moral reasoning of parents and children was measured with a translated and adapted version of Gibbs and Widaman's Sociomoral Reflection Measure (SRM; 1982). The SRM yields a Sociomoral Reflection Measure Score (SRMS). The results showed that the SRMS is a sufficiently valid score.

Parental disciplinary reactions were measured with an interview method based on Hoffman and Saltzstein (1967). Each parent was interviewed about his disciplinary reaction following several hypothetical child norm-transgressions. Parents were asked how they would act in these situations. Disciplinary reactions were coded in terms of induction or power assertion. The validity of the discipline interview was investigated with data from the second group. For this purpose, interview data were compared with observational data concerning the parent-child interaction in an instruction task. It was concluded that the interview gives valid information about

the extent to which the parent gives information to the child and reacts negatively to the child. These two behavioral characteristics are conceptually related to inductive and power assertive discipline respectively.

The extent to which the parent attributes a teaching value to his disciplinary reactions and the intensity of the parent's angry reaction to the child's norm-transgressions were also measured by means of the discipline interview.

The parental efficacy expectations were measured with Leenders' (1980) "Locus of Control Scale Concerning Education and Development".

The child's behavioral characteristics were assessed with an adapted version of McDevitt and Carey's "Behavioral Style Questionnaire" (1978). A factor analysis was performed on the internally consistent subscales of this questionnaire. The analysis resulted in a two-factor solution. The two factors were named "weak impulse control" and "withdrawal from the environment".

The empirical data from this study were presented in *Chapter Four*. According to the expectation, a positive relationship was found between the parent's use of inductive discipline techniques and the child's level of moral reasoning. This relation was present for both parents. However, the relationship that was found for the total group of children was not found for sons.

The interfering role of the parent's use of power assertion was evident. Simply and solely when the parent reacted inductively and at the same time restricted the use of power assertion, the child showed a higher level of moral reasoning. When the parent used to react power assertively, no relationship was found between inductive discipline and the child's moral development. This relationship appeared for both parents and for sons and daughters, with the exception of the father-son dyad.

It also appeared that when both parents reacted more inductively, the child possessed a higher level of moral reasoning. Further analysis showed that both parents had a probably independent influence on the child's moral development. For sons, only a relationship was found with inductive discipline of the mother. The father's contribution to the prediction of his son's level of moral reasoning almost reached significance.

Also in *Chapter Four*, an answer was sought to the question what determines the parent's use of inductive or power assertive discipline techniques. Once more, sex-specific results were found. Both fathers and mothers with a more advanced level of moral reasoning used more induction (in a sparsely power assertive context). The same applied, especially for girls, to the parent's disposition to attribute a teaching value to their child discipline.

Fathers reacted more in a power assertive manner, in particular when it concerned a son, when they were used to get more angry about their child's misdemeanor.

The behavioral style of a son did not relate to the parent's discipline. On the other hand, the behavior characteristics of a daughter did. Parents, both fathers and mothers, of a daughter with weak impulse control reacted in a more power assertive way. Besides, mothers appeared sensitive to social aspects of their daughter's behavioral style: mothers were less power assertive when the daughter used to shut herself off from the environment more often.

Next, the relations between the child's level of moral reasoning, parental discipline, and the assumed determinants of parental discipline fitted in one theoretical model.

With the use of the statistical LISREL-procedure the existence of the relationships in the model was investigated and the complexity of the interrelations was explored. Once more it appeared that both parents' discipline may not be considered of equal importance for the child's level of moral reasoning. Especially for boys, the father seemed less influential. Furthermore, not all assumed determinants were related to the parent's discipline; i.e. the parent's efficacy expectations did not show any relationship with the use of inductive or power assertive discipline techniques.

In *Chapter Five* an answer was sought to the research questions on account of the results mentioned in the preceding chapter. Particularly the sex specific relationships that were not expected and yet demonstrated asked for an explanation. The suggestion was made that moral socialization is different for boys and girls: boys are expected to withdraw from overt aggression; girls are expected to be prosocial. As a consequence, parents revert to stronger means for their sons, thereby causing the power assertive component in their disciplinary action to interfere with an adequate processing of the inductive information. Also mentioned was the possibility that the development of moral reasoning of boys is influenced by processes beyond the scope of this study, like the quantity and quality of moral discussion in the family, and influences outside the family, such as school or peers.

Also, in *Chapter Five* the validity of the results was discussed.

Finally, an examination was made of the practical relevance of the results. When the development of moral reasoning is highly valued, the results of this study gave some indications about the ways the child's development of moral reasoning could be stimulated by intervening in the disciplinary actions of the parent. Furthermore, the results indicated the existence of certain groups of children who are at risk in staying behind in moral development because of the socialization context they are in.

REFERENCES

- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., & Howell, C.T. (1987). Child/adolescent behavioral and emotional problems: Implications of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101(2), 213-232.
- Anderson, K.E., Lytton, H., & Romney, D.M. (1986). Mothers' interactions with normal and conduct-disordered boys: Who affects whom? *Developmental Psychology*, 22, 604-609.
- Applegate, J.L., Burleson, B.R., Burke, J.A., Delia, J.G., & Kline, S.L. (1985). Reflection-enhancing parental communication. In I.E. Sigel (Ed.), *Parental belief systems*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Arbuthnot, J. (1975). Modification of moral judgment through role playing. *Developmental Psychology*, 11, 319-324.
- Arbuthnot, J., & Gordon, D.A. (1986). Behavioral and cognitive effects of a moral reasoning development intervention for high-risk behavior-disordered adolescents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 208-216.
- Bandura, A. (1976). Social learning of aggression. In E. Ribes-Inesta, & A. Bandura (Ed.), *Analysis of delinquency and aggression*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bates, J.E. (1980). The concept of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26(4), 299-319.
- Bauer, W.D., & Twentyman, G.T. (1985). Abusing, neglectful, and comparison mother's responses to child-related and non-child-related stressors. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 335-343.
- Baumrind, D. (1971). Current patterns of parental authority. *Developmental Psychology Monograph*, 4(1), 1-102.
- Bear, G.G., & Richards, H.C. (1989). Sociomoral reasoning and aggressive behaviors in the regular classroom: A replication. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.
- Bearison, D.J., & Cassel, T.Z. (1975). Cognitive decentration and social codes: Communicative effectiveness in young children from differing family contexts. *Developmental Psychology*, 11(1), 29-36.
- Beck, S., Forehand, R., Neeper, R., & Baskin, C.H. (1982). A comparison of two analogue strategies for assessing children's social skills. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 50, 596-597.
- Bell, R.Q. (1968). A reinterpretation of the directions of effects in studies of socialization. *Psychological Review*, 75(1), 81-95.
- Bell, R.Q. (1971). Stimulus control of parent or caretaker behavior by offspring. *Developmental Psychology*, 4(1), 63-72.
- Bell, R.Q. (1977). Research strategies. R.Q. Bell, & L.V. Harper (Ed.), *Child effects on adults*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Bell, R.Q., & Chapman, M. (1986). Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization. *Developmental Psychology*, 22, 595-603.
- Belsky, J. (1984). The determinants of parenting: A process model. *Child Development*, 55(1), 83-96.
- Bem, D.J., & Allen, A. (1974). On predicting some of the people some of the time. *Psychological Review*, 81(6), 506-520.
- Bem, D.J., & Funder, D.C. (1978). Predicting more of the people more of the time: Assessing the personality of situations. *Psychological Review*, 85, 485-501.
- Berkowitz, M.W., Gibbs, J.C., & Broughton, J.M. (1980). The relation of moral judgment stage disparity to developmental effects of peer dialogues. *Merrill-Palmer Quarterly*, 26, 341-357.
- Berkowitz, M.W., & Gibbs, J.C. (1983). Measuring the developmental features of moral discussion. *Merrill-Palmer Quarterly*, 29, 399-410.
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88, 1-45.
- Blatt, M.M., & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom moral discussion upon children's level of moral judgment. *Journal of Moral Education*, 4, 129-161.
- Block, J.H., Block, J., & Morrison, A. (1981). Parental agreement-disagreement on child-rearing orientations and gender-related personality correlates in children. *Child Development*, 52, 965-974.
- Bloom, B. (1964) *Stability and change in human characteristics*. New York: Wiley.
- Boldizar, J.P., Perry, D.G., & Perry, L.C. (1989). Outcome values and aggression. *Child Development*, 60(3), 571-579.
- Boom, J.M., & Molenaar, P.C.M. (1989). A developmental model of hierarchical stage structure in objective moral judgement. *Developmental Review*, 9, 133-145.
- Brown, J.H., Cunningham, G., & Birkimer, J.C. (1983). A telephone home survey to identify parent-child problems and maintaining conditions. *Child and Family Behavior Therapy*, 5, 85-92.
- Brunk, M.A., & Henggeler, S.W. (1984). Child influences on adult controls: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 20(6), 1074-1081.
- Buck, L.Z., Walsh, W., & Rothman, G. (1981). Relationship between parental moral judgment and socialization. *Youth and Society*, 13, 91-116.
- Bugental, D.B., & Shennum, W.A. (1984). Difficult children as elicitors and targets of adult communication patterns: An attributional-behavioral transactional analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 49(1, Serial No. 205), 1-69.
- Buss, D.M. (1981). Predicting parent-child interactions from children's activity level. *Developmental Psychology*, 17(1), 59-65.
- Buss, D.M., & Plomin, R. (1975). *A temperament theory of personality development*. New York: Wiley.
- Bussey, K., & Maughan, B. (1982). Gender differences in moral reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 701-706.
- Cantor, N.L., & Gelfand, D.M. (1977). Effects of responsiveness and sex of children on adult's behavior. *Child Development*, 48, 232-238.

- Cantor, N.L., Wood, D.D., & Gelfand, D.M. (1977). Effects of responsiveness and sex of children on adult males' behavior. *Child Development*, 48, 1426-1430.
- Caspi, A., Elder, G.H., & Bem, D.J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23(2), 308-313.
- Chapman, M. (1979). Listening to reason: children's attentiveness and parental discipline. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25(4), 251-263.
- Clifford, E. (1959). Discipline in the home: A controlled observational study of parental practices. *Journal of Genetic Psychology*, 95, 45-82.
- Colby, A., & Kohlberg, L. (1987). *The measurement of moral judgment*. Vols. I and II. New York: Cambridge University Press.
- Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1, Serial No. 200).
- Conroy, M., Hess, R.D., Azuma, H., & Kashiwagi, K. (1980). Maternal strategies for regulating children's behavior. *Journal of Cross-cultural Psychology*, 11, 153-172.
- Crníc, K.A., & Greenberg, M.T. (1985). Parenting daily hassles: Relationships among minor stresses, family functioning and child development. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Toronto.
- Crockenberg, S. (1985). Toddlers' reactions to maternal anger. *Merrill-Palmer Quarterly*, 31, 361-373.
- Crockenberg, S.B., & Nicolayev, J. (1979). Stage transition in moral reasoning as related to conflict experienced in naturalistic settings. *Merrill-Palmer Quarterly*, 25, 185-192.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16(3), 297-.
- Cummings, E.M. (1987). Coping with background anger in early childhood. *Child Development*, 58(4), 976-984.
- Cummings, E.M., Zahn-Waxler, C., & Radke-Yarrow, M. (1984). Developmental changes in children's reactions to anger in the home. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 25(1), 63-74.
- Cummings, J.S., Pellegrini, D.S., & Notarius, C.I. (1989). Children's response to angry adult behavior as a function of marital distress and history of interparent hostility. *Child Development*, 60(5), 1035-1043.
- Denney, N.W., & Duffy, D.M. (1974). Possible environmental causes of stages in moral reasoning. *Journal of Genetic Psychology*, 125, 277-283.
- Disbrow, M.A., Doerr, H., & Caulfield, C. (1977). 1977. *Child Abuse and Neglect*, 1, 279-296.
- Dobson, K.S., & Mothersill, K.J. (1979). Equidistant categorical labels for construction of Lickert-type scales. *Perceptual and Motor Skills*, 49, 575-580.
- Dohle, M.J.M., & Brugman, D. (1987). *Denken over goed en kwaad op een basisschool*. Leiden: LICOR/Vakgroep Onderwijskunde.
- Dumas, J.E., & Wahler, R.G. (1985). Indiscriminate mothering as a contextual factor in aggressive-oppositional child behavior: "Damned if you do, damned if you don't". *Journal of Abnormal Child Psychology*, 13(1), 1-17.

- Dunn, J., & Munn, P. (1985). Becoming a family member: Family conflict and the development of social understanding in the second year. *Child Development*, 56, 480-492.
- Ellis-Schwabe, M., & Thornburg, H.D. (1985). Conflict areas between parents and their adolescents. *Journal of Psychology*, 120(1), 59-68.
- El-Sheikh, C.E.M., & Goetsch, V.L. (1989). Coping with adults' angry behavior: Behavioral, physiological, and verbal responses in preschoolers. *Developmental Psychology*, 25(4), 490-498.
- Emans, B. (1985). *Interviewen. Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Endler, N.S., & Magnusson, D. (1976). Towards an interactional psychology of personality. *Psychological Bulletin*, 83(5), 956-974.
- Engfer, A., & Schneewind, K.A. (1981). Causes and consequences of harsh parental punishment. Paper presented at the Third International Congress on Child Abuse and Neglect, Amsterdam.
- Engfer, A., & Schneewind, K.A. (1982). Causes and consequences of harsh parental punishment. *Child Abuse and Neglect*, 6, 129-139.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37(7), 1097-1126.
- Epstein, S. (1980). The stability of behavior: II. Implications for psychological research. *American Psychologist*, 35, 790-806.
- Fassinger, R.E. (1987). Use of structural equation modeling in counseling psychology research. *Journal of Counseling Psychology*, 34(4), 425-436.
- Fazio, R.H. (1986). How do attitudes guide behavior? In R.M. Sorrentino, & E.T. Higgins (Eds.), *Handbook of motivation and cognition*. (pp. 204-243). New York: Wiley and sons.
- Friedlander, K. (1947). *The psycho-analytical approach to juvenile delinquency*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co.
- Gavaghan, M.P., Arnold, K.D., & Gibbs, J.C. (1983). Moral judgment in delinquents and nondelinquents: Recognition versus production measures. *Journal of Psychology*, 114, 267-274.
- Geerts, G., Heestermans, H., & Kruyskamp, C. (1984). Van Dale. *Groot woordenboek der Nederlandse taal*. Utrecht: Van Dale Lexicografie.
- Gerris, J.R.M. (1981). *Onderwijs en sociale ontwikkeling: Een tijdreeksonderzoek naar de effecten van een onderwijsprogramma voor sociale cognitie*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gerris, J.R.M. (1982). *Stimulering van sociaal-cognitieve vaardigheden*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Gerris, J.R.M. (1987). Meer pedagogiek. Een meervoudige uitdaging. *Pedagogische Studiën*, 64(2), 74-83.
- Gerris, J.R.M. (1988). Bevordering van de socio-morele ontwikkeling. *Justitiële Verkenningen*, 14(8), 60-69.
- Gerris, J.R.M., & Janssens, J.M.A. (1987). Opvoedingsgedrag van ouders in overtreddingssituaties: een onderzoek naar beïnvloedende factoren. *Pedagogische Studiën*, 64(7/8), 295-307.

- Gerris, J.R.M., Vermulst, A.A., Franken, W.M., & Janssens, J.M.A.M. (1986). Social class and parental situation perceptions as determinants of parental value orientations and behaviors. Paper presented at the second European Conference on Developmental Psychology, 10-13 September 1986, Rome, Italy.
- Gewirth, A. (1978). *Reason and morality*. Chicago: Chicago University Press.
- Gibbs, J.C., Arnold, K.D., Ahlborn, H.H., & Cheesman, F.L. (1984). Facilitation of sociomoral reasoning in delinquents. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52(1), 37-45.
- Gibbs, J.C., Arnold, K.D., Morgan, R.L., Schwartz, E.S., Gavaghan, M.P., & Tappan, M.B. (1984). Construction and validation of a multiple-choice measure of moral reasoning. *Child Development*, 55, 527-536.
- Gibbs, J.C., & Schnell, S.V. (1985). Moral development versus socialization: A critique. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Toronto.
- Gibbs, J.C., & Widaman, K.F. (1982). *Social intelligence: Measuring the development of sociomoral reflection*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gibbs, J.C., Widaman, K.F., & Colby, A. (1982). A construction and validation of a simplified, group-administerable equivalent to the Moral Judgment Interview. *Child Development*, 53, 895-910.
- Gilligan, C. (1977). In a different voice: Women's conceptions of self and morality. *Harvard Educational Review*, 47, 481-517.
- Goldberg, S. (1977). Social competence in infancy: A model of parent-infant interaction. *Merrill-Palmer Quarterly*, 23(3), 163-177.
- Goodnow, J.J. (1988). Parents' ideas, actions, and feelings: Models and methods from developmental and social psychology. *Child Development*, 59(2), 286-320.
- Gordon, D.A., Jones, R.H., & Nowicki, S. (1979). A measure of intensity of parental punishment. *Journal of Personality Assessment*, 43, 485-496.
- Grusec, J.E., Dix, T., & Mills, R. (1982). The effects of type, severity, and victim of children's transgressions on maternal discipline. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 14, 276-289.
- Grusec, J.E., & Kuczynski, L. (1980). Direction of effect in socialization: A comparison of the parent vs. the child's behavior as determinants of disciplinary techniques. *Developmental Psychology*, 16(1), 1-9.
- Guerin, B. (1986). Mere presence effects in humans: A review. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22(1), 38-77.
- Gurucharri, C., Phelps, E., & Selman, R. (1984). Development of interpersonal understanding: A longitudinal and comparative study of normal and disturbed youths. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 26-36.
- Haaften, A.W. van (1984). De 'is-ought question'. *Pedagogische Studiën*, 61, 261-271.
- Haan, N., Langer, J., & Kohlberg, L. (1976). Family patterns of moral reasoning. *Child Development*, 47, 1204-1206.

- Hakim-Larson, J., & Livingston, J. (1985). Mothers and adolescent daughters: Personal issues of conflict and congruency. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Toronto.
- Halverson, C.F., & Waldrop, M.F. (1970). Maternal behavior toward own and other preschool children: The problem of "ownness". *Child Development*, 41, 839-845.
- Harkness, S., Edwards, C.P., & Super, C.M. (1981). Social roles and moral reasoning: A case study in a rural African community. *Developmental Psychology*, 17, 595-603.
- Hawley, L.E., Shear, C.L., Stark, A.M., & Goodman, P.R. (1984). Resident and parental perceptions of adolescent problems and family communications in a low socioeconomic population. *Journal of Family Practice*, 19, 652-655.
- Hays, W.L. (1973). *Statistics for the social sciences*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Hazaleus, S.L., & Deffenbacher, J.L. (1986). Relaxation and cognitive treatments of anger. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, 222-226.
- Heck, G.L.van, Hettema, J., & Leidelmeijer, K.C. (1990). Temperament, situatievoorkuren en situatie-transformaties. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 45(1), 1-16.
- Herzberger, S.D., Dillon, M., & Potts, D.A. (1981). Abusive and nonabusive parental treatment from the child's perspective. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 81-90.
- Hess, R.D., & McDevitt, T.M. (1984). Some cognitive consequences of maternal intervention techniques: A longitudinal study. *Child Development*, 55, 2017-2030.
- Hetherington, E.M. (1981). Children and divorce. In R.W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction. Theory, research, and prospects*. New York: Academic Press
- Heymans, P.G. (1979). Deontische competenties. *Pedagogische Studiën*, 56, 82-87.
- Hill, J.P., & Holmbeck, G.N. (1987). Disagreement about rules in families with seventh-grade girls and boys. *Journal of Youth and Adolescence*, 16(3), 221-246.
- Hoffman, M.L. (1970). Conscience, personality, and socialization techniques. *Human Development*, 13, 90-126.
- Hoffman, M.L. (1975). Altruistic behavior and the parent-child relationship. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 937-943.
- Hoffman, M.L. (1983). Affective and cognitive processes in moral internalization. In E.T. Higgins, D.N. Ruble, & W.W. Hartup (Eds.), *Social cognition and social development. A sociocultural perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hoffman, M.L. (1984). Parent discipline, moral internalization, and development of prosocial motivation. In E. Staub, D. Bar-Tal, J. Karyloski, & J. Reykowski (Eds.), *Development and maintenance of prosocial behavior*. New York: Plenum Press.
- Hoffman, M.L., & Saltzstein, H.D. (1967). Parent discipline and the child's moral development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5(1), 45-57.
- Holstein, C.E. (1972). The relation of children's moral judgment level to that of their parents and to communication patterns in the family. R. Smart, & M. Smart

- (Eds.), *Readings in child development and relationships*. (pp. 484-494). New York: MacMillan.
- Holstein, C.B. (1976). Irreversible, stepwise sequence in the development of moral judgment: A longitudinal study of males and females. *Child Development*, 47, 51-61.
- Hower, J.T. (1980). Parent behavior and moral educations. In D.B. Cochrane, & M. Manley-Casimir (Eds.), *Development of moral reasoning*. (pp. 158-168). New York: Praeger.
- Hubert, N.C., Wachs, T.D., Petres-Martin, P., & Gandour, M.J. (1982). The study of early temperament: Measurement and conceptual issues. *Child Development*, 53, 571-600.
- Jacob, T., Fagin, R., Perry, J., & Van Dyke, R. (1975). Social class, child age, and parental socialization values. *Developmental Psychology*, 11, 393.
- Janssen, A.W.H. (1990). *Codeersysteem voor de nederlandse versie van de Socio-moral Reflection Measure*. Nijmegen: Intern rapport Vakgroep Algemene Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Janssens, J.M.A., & Gerris, J.R.M. (1988). Sociaal milieu en reacties van ouders op disciplineringsituaties: een empirisch verklaringsmodel. *Pedagogische Studiën*, 65, 185-197.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1983). *Lisrel VI. Estimation of linear equations systems. Program version 6.4*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Jöreskog, K.G., & Sörbom, D. (1985). *Lisrel. Analysis of linear structural relationships by the method of maximum likelihood*. Mooresville, IN: Scientific Software.
- Jurkovic, G.J. (1980). The juvenile delinquent as a moral philosopher: A structural-developmental perspective. *Psychological Bulletin*, 88, 709-727.
- Keane, F.L., & O'Connor, J. (1927). A measure of mechanical aptitude. *The Personal Journal*, 6(1), 15-24.
- Keller, B.B., & Bell, R.Q. (1979). Child effects on adult's method of eliciting altruistic behavior. *Child Development*, 50, 1004-1009.
- Kochanska, G., Kuczynski, L., & Radke-Yarrow, M. (1989). Correspondence between mothers' self-reported and observed child-rearing practices. *Child Development*, 60(1), 56-63.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D.A. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research*. Chicago: Rand McNally.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought. In T. Mischel (Ed.), *Cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Kohlberg, L. (1981). *The meaning and measurement of moral development. Vol. XIII*. 1979 Heinz Werner Lecture Series. Worchester, Mass: Clark University Press.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development II. The psychology of moral development*. San Fransisco: Harper & Row.

- Kohlberg, L., & Candee, D. (1984). The relationship of moral judgment to moral action. L. Kohlberg (Ed.), *Essays on moral development. Vol. II. The psychology of moral development*. (pp. 498-620). San Fransisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L., Kauffman, K., Scharf, P., & Hickey, J. (1975). The just community approach to corrections: A theory. *Journal of Moral Education*, 4, 243-260.
- Kohlberg, L., & Kramer, R. (1969). Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development. *Human Development*, 12, 93-120.
- Kohlberg, L., Levine, C., & Hewer, A. (1983). *Moral stages: A current formulation and a response to critics*. Basil: Karger.
- Kohnstamm, G.A. (1988). Temperamentsverschillen bij kinderen, I. Begrippen en achtergronden. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 27, 565-578.
- Krebs, D.L., & Gillmore, J. (1982). The relationship among the first stages of cognitive development, role-taking abilities, and moral development. *Child Development*, 53, 877-886.
- Kruger, A.C., & Tomasello, M. (1985). Moral reasoning with peers and adults. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Kruger, A.C., & Tomasello, M. (1986). Transactive discussions with peers and adults. *Developmental Psychology*, 22, 681-685.
- Kuczynski, L. (1982). Intensity and orientation of reasoning: Motivational determinants of children's compliance to verbal rationales. *Journal of Experimental Child Psychology*, 34, 357-370.
- Kuczynski, L. (1983). Reasoning, prohibitions, and motivations for compliance. *Developmental Psychology*, 19, 126-134.
- Kuczynski, L. (1984). Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance. *Developmental Psychology*, 20, 1061-1073.
- Kuczynski, L., Kochanska, G., Radke-Yarrow, M., & Girmius-Brown, O. (1987). A developmental interpretation of young children's noncompliance. *Developmental Psychology*, 23(6), 799-806.
- Kuczynski, L., Radke-Yarrow, M., & Kochanska, G. (1985). Developmental changes in mother-child interaction during the negativistic period. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Toronto.
- Kuhn, D. (1976). Short-term longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's early stages of moral development. *Developmental Psychology*, 12, 162-166.
- Kurstjens, H. (1987). "Andersom, andersom !". *De rol van sociale ondersteuning in een probleeoplostaak en de relatie hiervan met de ontwikkeling van het kind; een onderzoek bij 10-jarigen*. Nijmegen: Doctoraalscriptie ontwikkelingspsychologie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Lapsley, D.K. & Quintana (1989). Mental capacity and role-taking: A structural equations approach. *Merrill-Palmer Quarterly*, 35(2), 143-163.
- Lavoie, J.C. (1974). Aversive, cognitive, and parental determinants of punishment generalization in adolescent males. *Journal of Genetic Psychology*, 124, 29-39.

- Leckie, G. (1975). *Ontwikkeling van sociale cognitie: een ontwikkelingsmodel voor rolneemvaardigheid bij kinderen*. Nijmegen: Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Leenders, F.H.R. (1980). *Brood en spelen. Een studie naar de moeder-kindomgang in relatie tot het structureringsgedrag van het kind en attitudes van de moeder*. Utrecht: Dissertatie Rijks Universiteit Utrecht.
- Leenders, F.H.R. (1983). Een theoretische exploratie van 'Locus of Control' en 'geneigdheid tot informatiezoeken' als opvoedervariabelen in de opvoeder-kind interactie. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 22, 8-23.
- Leenders, F.H.R. (1984). Temperament in de opvoeder-kind interactie van alledag. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 23, 78-90.
- Leenders, F.H.R. (1985). De opvoedingskenmerken 'locus of control' en 'geneigdheid tot informatiezoeken': constructie van vragenlijsten en eerste empirische verkenningen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 24, 530-548.
- Leming, J.S. (1978). Intrapersonal variations in stage of moral reasoning among adolescents as a function of situational context. 405-416.
- Levine, C.G. (1976). Role-taking standpoint and adolescent usage of Kohlberg's conventional stages of moral reasoning. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 41-46.
- Levine, C.G. (1979). Stage acquisition and stage use. An appraisal of stage displacement explanations of variation in moral reasoning. *Human Development*, 22, 145-164.
- LeVine, R.A. (1975). Parental goals: A cross-cultural view. *Teachers College Records*, 76, 225-239.
- Lickona, T. (1980). Fostering moral development in the family. In D.B. Cochrane, & M. Manley-Casimir (Eds.), *Development of moral reasoning*. (pp. 169-191). New York: Praeger.
- Lieshout, C.F.M., Riksen-Walraven, J.M.A., Brink, P.W.M., Siebenheller, F.A., Mey, J.T.H., Koot, J.M., Janssen, A.W.H., & Cillessen, A.H.N. (1986). *Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs*. Nijmegen: ITS.
- Light, R.J., & Smith, P.V. (1971). Accumulating evidence: Procedures for resolving contradictions among different research studies. *Harvard Educational Review* 41(4), 429-471.
- Lord, C.G. (1982). Predicting behavioral consistency from an individual's perception of situational similarities. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42(6), 1076-1088.
- Lytton, H., & Zwirner, W. (1978). Compliance and its controlling stimuli observed in a natural setting. *Developmental Psychology*, 11, 769-779.
- Lyon, M.E., & Plomin, R. (1979). The measurement of temperament using parental ratings. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 20, 47-53.
- Maccoby, E.E. (1980). *Social Development*. New York: Harcourt, Brace, and Jovanovich.
- Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology. Vol. IV. Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.

- Magmer, E., & Ipfling, H.J. (1973). Zum Problem des schichtenspezifischen Strafens. *Scientia Paedagogica Experimentalis*, 10, 170-192.
- Mash, E.J., & Johnston, C. (1982). A comparison of the mother-child interactions of younger and older hyperactive and normal children. *Child Development*, 53, 1371-1381.
- Matefy, R.E., & Acksen, B.A. (1976). The effect of role-playing discrepant positions on change in moral judgments and attitudes. *Journal of Genetic Psychology*, 128, 189-200.
- McDevitt, S., & Carey, W.B. (1978). The measurement of temperament in 3-7 year old children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 19, 245-253.
- McGowan, J., & Gormly, J. (1976). Validation of personality traits: A multicriteria approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 34, 791-795.
- Mills, R.S.L., & Rubin, K.H. (1990). Parental beliefs about problematic social behaviors in early childhood. *Child Development*, 61(1), 138-151.
- Minton, C., Kagan, J., & Levine, J.A. (1971). Maternal control and obedience in the two-year-old. *Child Development*, 42, 1873-1894.
- Mischel, W. (1979). On the interface of cognition and personality. Beyond the person-situation debate. *American Psychologist*, 34(9), 740-754.
- Mischel, W., & Peake, R.K. (1982). Beyond Deja Vu in the search for cross-situational consistency. *Psychological Review*, 89, 730-755.
- Mladek, G. (1982). Elterliches Reactionverhalten in fiktiven Eltern-Kind-Konflikt-situationen. *Acta Paedopsychiatrica*, 48, 27-32.
- Moir, D.J. (1974). Egocentrism and the emergence of conventional morality in pre-adolescent girls. *Child Development*, 45, 299-304.
- Moskowitz, D.S. (1982). Coherence and cross-situational generality in personality: A new analysis of old problems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 43, 754-768.
- Mullhern, R.K., & Passman, R.H. (1981). Parental discipline as affected by the sex of the parent, the sex of the child, and the child's apparent responsiveness to discipline. *Developmental Psychology*, 17, 604-613.
- Newberger, C., & Cook, S.J. (1983). Parental awareness and child abuse: A cognitive-developmental analysis of urban and rural samples. *American Journal of Orthopsychiatry*, 53(3), 512-524.
- Nisan, M., & Kohlberg, L. (1982). Universality and variation in moral judgment: A longitudinal and cross-sectional study in Turkey. *Child Development*, 53, 865-876.
- Norcini, J.J., & Snyder, S.S. (1983). The effects of modeling and cognitive induction on the moral reasoning of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 12, 101-115.
- Novaco, R.W. (1978). Anger and coping with stress. In J.P. Foreyt, & D. Rathjen (Eds.), *Cognitive behavior therapy*. (pp. 135-173). New York: Plenum Press.
- Oldenshaw, L., Walters, G.C., & Hall, D.K. (1986). Control strategies and non-compliance in abusive mother-child dyads: An observational study. *Child Development*, 57, 722-732.
- Olejnik, A.B. (1980). Adults' moral reasoning with children. *Child Development*, 51, 1285-1288.

- Oppenheimer, L.J.T. (1978). *Social cognitive development: A theoretical and empirical elaboration*. Nijmegen: Dissertatie Katholiek Universiteit Nijmegen.
- Page, R.A. (1981). Longitudinal evidence for the sequentiality of Kohlberg's stages of moral judgment in adolescent males. *Journal of Genetic Psychology*, 139, 3-9.
- Papini, D.R. (1987). Variations in conflictual family issues by adolescent pubertal status, gender, and family member. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Baltimore MD.
- Parikh, B. (1980). Development of moral judgment and its relation to family environmental factors in Indian and American families. *Child Development*, 51, 1030-1039.
- Parke, R.D. (1974). Rules, roles, and resistance to deviation: Recent advances in punishment, discipline, and self-control. A.D. Pick (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol. 8. Minneapolis: The University of Minnesota Press.
- Patterson, G.R. (1980). Mothers: the unacknowledged victims. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 45(5, Serial No. 186).
- Patterson, G.R. (1982). Coercive family process. Eugene, OR: Castalia.
- Perry, D.G., Perry, L.C., & Rasmussen, P. (1986). Cognitive social learning mediators of aggression. *Child Development*, 57(3), 700-711.
- Peterson, G.B., Hey, R.N., & Peterson, L.R. (1979). Intersection of family development and moral stage frameworks: Implications for theory and research. *Journal of the Marriage and the Family*, 229-235.
- Peterson, C., & Skevington, S. (1987). The relation between young children's cognitive role-taking and mothers' preference for a conflict-inducing childrearing method. *Journal of Genetic Psychology*, 149(2), 163-174.
- Pettit, G.S., & Bayles, K.A. (1987). A taxonomy of family conflict situations. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Baltimore MD.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17(3), 195-208.
- Powers, S.I. (1988). Moral judgement development within the family. *Journal of Moral Education*, 17(3), 209-219.
- Radke-Yarrow, M., Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1983). Children's prosocial dispositions and behavior. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. IV. *Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Reid, B.V., & Valsinger, J. (1986). Consistency, praise, and love. Folk theories of American parents. *Ethos*, 14, 282-304.
- Rest, J. (1976). New approaches in the assessment of moral judgment. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: theory, research, and social issues*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Rest, J.R. (1983). Morality. In P.H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology*. Vol. IV. *Socialization, personality, and social development*. New York: Wiley.
- Rest, J.R., Cooper, D., Coder, R., Masanz, J., & Anderson, D. (1974). Judging the important issues in moral dilemmas - An objective measure of development. *Developmental Psychology*, 10(4), 491-501.

- Riksen-Walraven, J.M.A. (1977). *Stimulering van de vroegkinderlijke ontwikkeling: Een interventie-experiment*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1978). Effects of caregiver behavior on habituation rate and self-efficacy in infants. *International Journal of Behavioral Development*, 1, 105-130.
- Rohrman, B. (1978). Empirische Studien zur Entwicklung von Antwortskalen für die sozialwissenschaftliche Forschung. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 9, 222-245.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs: General and Applied*, 80(1), 1-28.
- Rubin, K.H., & Trotter, K.T. (1977). Kohlberg's moral judgment scale: Some methodological considerations. *Developmental Psychology*, 13, 535-536.
- Rule, B.G., & Nesdale, A.R. (1976). Emotional arousal and aggressive behavior. *Psychological Bulletin*, 83(5), 851-863.
- Santrock, J.W. (1975). Father absence, perceived maternal behavior, and moral development in boys. *Child Development*, 46, 753-757.
- Saris, W., & Stronkhorst, H. (1984). *Causal modeling in nonexperimental research*. Amsterdam: Sociometric Research Foundation.
- Scarr, S., & McCartney, K. (1983). How people make their own environments: A theory of genotype -> environment effects. *Child Development*, 54, 424-435.
- Schnell, S., & Gibbs, J.C. (1987). Delinquents with mature moral reasoning: A comparison with delayed delinquents and mature nondelinquents. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Baltimore MD.
- Selman, R.L. (1971). The relation of role-taking to the development of moral judgment in children. *Child Development*, 42, 79-91.
- Selman, R.L. (1976). Social-cognitive understanding. A guide to educational and clinical practice. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior*. New York: Holt, Rinehart, and Winston.
- Selman, R.L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. New York: Academic Press.
- Selman, R.L., & Byrne, D.F. (1974). A structural-developmental analysis of levels of role taking in middle childhood. *Child Development*, 45, 803-806.
- Selman, R.L., Schorin, M.Z., Stone, C.R., & Phelps, E. (1983). A naturalistic study of children's social understanding. *Developmental Psychology*, 19, 82-102.
- Shaffer, D.R. (1979). *Social and personality development*. Montcrey, CAL: Brooks/Cole.
- Shaffer, D.R., & Brody, G.H. (1981). Parental and peer influences on moral development. In R.W. Henderson (Ed.), *Parent-child interaction. Theory, research, and prospects*. New York: Academic Press.
- Shaffer, H.R. (1984). Parental control techniques in the context of socialization theory. In W. Doise, & A. Palmonari (Eds.), *Social interaction in individual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Siebenheller, F.A. (1988). Problematische opvoedingssituaties: Subjectieve percepties, affectieve belevingen en gedragingen van ouders. J.R.M. Gerris, & J.van

- Acker (Eds.), *Gezinsrelaties onderzocht*. (pp. 77-98). Lisse: Swets en Zeitlinger.
- Siegal, M. (1987). Are sons and daughters treated more differently by fathers than by mothers? *Developmental Review*, 7, 183-209.
- Simmons, H., & Schoggen, P. (1963). Mothers and fathers as sources of environmental pressure on children. In G. Barker (Ed.), *The stream of behavior*. (pp. 70-78). New York: Appleton-Century Crofts.
- Slaby, R.G., & Guerra, N.G. (1988). Cognitive mediators of aggression in adolescent offenders: 1. Assessment. *Developmental Psychology*, 24, 580-588.
- Slotboom, A. (1987). *Statistiek in woorden*. Groningen: Wolter-Noordhoff.
- Smale, G.J.A. (1980). Psycho-sociale gevolgen en gedragsveranderingen bij slachtoffers van ernstige misdrijven. *Tijdschrift voor Criminologie*, 22, 223-241.
- Smetana, J.G. (1984). Toddler's social interactions regarding moral and conventional transgressions. *Child Development*, 55, 1767-1776.
- Smetana, J.G. (1989). Toddlers' social interactions in the context of moral and conventional transgressions in the home. *Developmental Psychology*, 25(4), 499-508.
- Snarey, J.R. (1985). Cross-cultural universality of social-moral development: A critical review of Kohlbergian research. *Psychological Bulletin*, 97, 202-232.
- Snarey, J.R., Reimer, J., & Kohlberg, L. (1985). Development of social-moral reasoning among kibbutz adolescents: A longitudinal cross-cultural study. *Developmental Psychology*, 21, 3-17.
- Speicher, B. (1985a). Relationship between parent and offspring moral judgment: Longitudinal and cross-sectional age patterns. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Toronto.
- Speicher, B. (1985b). Family interaction and the development of moral judgment during adolescence. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Toronto.
- Sroufe, L.A. (1983). Infant-caregiver at and patterns of adaptation in preschool: The roots of maladaptation and competence. In Perlmutter (Ed.), *Development and policy concerning children with special needs. The Minnesota Symposia on Child Psychology. Vol. 16*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Stanley, S.F. (1978). Family education to enhance the moral atmosphere of the family and the moral development of adolescents. *Journal of Counseling Psychology*, 25, 110-118.
- Stanley, S.F. (1980). The family and moral education. In R.L. Moshier (Ed.), *Moral Education*. (pp. 341-355). New York: Praeger.
- Sternberg, R.J., & Dobson, D.M. (1987). Resolving interpersonal conflicts: An analysis of stylistic consistency. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 794-812.
- Sternberg, R.J., & Soriano, L.J. (1984). Styles of conflict resolution. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(1), 115-126.
- Stevens-Long, J. (1973). The effect of behavioral context on some aspects of adult disciplinary practice and affect. *Child Development*, 44, 476-484.
- Swets-Gronert, F. (1986). *Temperament, taalcompetentie en gedragsproblemen van jonge kinderen*. Lisse: Swets & Zeitlinger.

- Taylor, J.H., & Walker, L.J. (1989). Family interaction styles and moral development. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.
- Thoma, S.J. (1986). Estimating gender differences in the comprehension and preference of moral issues. *Developmental Review*, 6, 165-180.
- Thomas, A., & Chess, S. (1977). *Temperament and development*. New York: Bruner
- Thomas, A., Chess, S., & Korn, S.J. (1982). The reality of difficult temperament. *Merrill-Palmer Quarterly*, 28(1), 1-20.
- Tietjen, A., & Walker, L.J. (1985). Moral reasoning and leadership among men in a Papua New Guinea Society. *Developmental Psychology*, 21, 982-992.
- Trevethan, S.D., & Walker, L.J. (1989). The moral development of psychopathic youth. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City.
- Trickett, P.K., & Kuczynski, L. (1986). Children's misbehaviors and parental discipline strategies in abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 22, 115-123.
- Trickett, P.K., & Susman, E.J. (1988). Parental perceptions of child-rearing practices in physically abusive and nonabusive families. *Developmental Psychology*, 24(2), 270-276.
- Tuckman, B.W. (1979). *Analysing and designing educational research*. New York: Harcourt.
- Turiel, E. (1974). Conflict and transition in adolescent moral development. *Child Development*, 45, 14-29.
- Turiel, E. (1977). Conflict and transition in adolescent moral development, II: The resolution of disequilibrium through structural reorganization. *Child Development*, 48, 634-637.
- Turiel, E. (1979). Distinct conceptual and developmental domains: Social-convention and morality. In C.B. Keasey (Ed.), *Nebraska Symposium on Motivation*. Vol. 25. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Turiel, E.A. (1976). A comparative analysis of moral knowledge and moral judgment in males and females. *Journal of Personality*, 44, 195-208.
- Urberg, K.A., & Docherty, E.M. (1976). Development of role-taking skills in young children. *Developmental Psychology*, 12, 198-203.
- Vaughn, B.E., Block, J.H., & Block, J. (1988). Parental agreement on child rearing during early childhood and the psychological characteristics of adolescents. *Child Development*, 59(4), 1020-1033.
- Vermulst, A.A., Gerris, J.R.M., Franken, W.M., & Janssens, J.M.A. (1986). Determinanten van ouderlijk functioneren tegen de achtergrond van de theorie van Kohn. In J.R.M. Gerris (Ed.), *Pedagogisch onderzoek in ontwikkeling*. (pp. 19-42). Nijmegen: ITS.
- Walker, L.J. (1976). Experiential and cognitive sources of moral development in adulthood. *Human Development*, 29(1), 113-124.
- Walker, L.J. (1980). Cognitive and perspective-taking prerequisites for moral development. *Child Development*, 51, 131-139.
- Walker, L.J. (1982). The sequentiality of Kohlberg's stages of moral development. *Child Development*, 53, 1330-1336.

- Walker, L.J. (1983). Sources of cognitive conflict for stage transition in moral development. *Developmental Psychology*, 19, 103-110.
- Walker, L.J. (1984). Sex differences in the development of moral reasoning: A critical review. *Child Development*, 55, 677-691.
- Walker, L.J. (1989a). A longitudinal study of moral reasoning. *Child Development*, 60(1), 157-166.
- Walker, L.J. (1989b). Family patterns of moral reasoning. Paper presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. Kansas City, MO.
- Walker, L.J., de Vries, B., & Bichard, S.L. (1984). The hierarchical nature of stages of moral development. *Developmental Psychology*, 20, 960-966.
- Weber, S.J., & Cook, T.D. (1972). Subject effects in laboratory research: An examination of subject roles, demand characteristics, and valid inference. *Psychological Bulletin*, 77(4), 273-295.
- Wels, P.M.A. (1977). *Kijken naar ouders. Opvoedingsstijl empirisch onderzocht aan de hand van een model van bekrachtiging*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Westerlaak, J.M. van, Kropman, J.A., & Collaris, J.W.M. (1975). *Beroepenklapper*. Nijmegen: ITS.
- White, C.B., Regnemer, J.L., & Busnell, N. (1978). Moral development in Bahamian school children: A 3-year examination of Kohlberg's stages of moral development. *Developmental Psychology*, 14, 58-65.
- Wolfe, D.A., Fairbank, J.A., Kelly, J.A., & Bradlyn, A.S. (1983). Child abusive parents' physiological responses to stressful and non-stressful behavior in children. *Behavioral Assessment*, 5, 363-371.
- Zahn-Waxler, C., & Chapman, M. (1982). Immediate antecedents of caretakers' methods of discipline. *Child Psychiatry and Human Development*, 12, 179-192.
- Zevalkink, J. (1989). *Bouwen aan een podium door opvoeder en kind. Longitudinaal onderzoek naar sociale ondersteuning en de competentie-ontwikkeling van meisjes en jongens over een leeftijdsperiode van 9 maanden tot 10 jaar*. Nijmegen: Doctoraalscriptie Ontwikkelingspsychologie K.U. Nijmegen.

BIJLAGEN

BIJLAGE 1 INTRODUCTIEBRIEF AAN DE OUDERS

28-01-1985

Geachte Heer / Mevrouw,

De afdeling Empirische Pedagogiek van de Katholieke Universiteit Nijmegen doet momenteel onderzoek naar alledaagse opvoedingssituaties en naar opvattingen en meningen van ouders over hoe er opgevoed moet worden. Ook wordt onderzocht wat kinderen over opvoeding denken.

In verband met dit onderzoek doen wij als medewerkers van die afdeling een beroep op U en Uw kind om aan dit onderzoek deel te nemen.

Als U daartoe bereid bent, neemt iemand van de Unviversiteit met U en Uw echtgeno(o)t(e) contact op voor een vraaggesprek. Hij of zij zal dan bij U thuis komen en zal zowel met vader als moeder een gesprek hebben. Ook zal hij of zij U vragen om enkele vragenlijsten in te vullen over hoe U over opvoeden denkt. Het vraaggesprek duurt per ouder ongeveer een uur.

Tevens zal dan een afspraak worden gemaakt voor een vraaggesprek met Uw kind. Dit kan bijvoorbeeld op een woensdagmiddag op de Universiteit plaatsvinden, maar ook bij U thuis.

Van een groot aantal ouders en kinderen die reeds aan het onderzoek hebben deelgenomen, weten we dat zij het als plezierig ervaren. Er hangt niets van het onderzoek af; wij zijn enkel geïnteresseerd in Uw ideeën over opvoeden.

Alles wat U of Uw kind zegt wordt vertrouwelijk behandeld. Een deel van het gesprek wordt op cassette recorder opgenomen. Wanneer het onderzoek afgerond is, zullen de banden worden gewist.

Wij zouden het bijzonder op prijs stellen indien U Uw medewerking zou willen verlenen aan dit onderzoek. Mocht U daartegen bezwaar hebben, dan verzoeken wij U bijgevoegd strookje in te vullen en aan Uw kind mee te geven naar school.

Hebt U geen bezwaar tegen het onderzoek, of wilt U meer informatie, dan hoeft U het strookje niet mee terug te geven. Iemand van de Universiteit zal dan in de week van 4 t/m 8 februari contact met U opnemen om de nodige afspraken te maken.

U kunt telefonisch inlichtingen verkrijgen over het onderzoek onder telefoon-nummer 080-515793.

In de hoop dat U Uw medewerking wilt verlenen,
Hoogachtend,

drs. A.W.H. Janssen
dr. J.M.A.M. Janssens

Ondergetekende:

Wil niet meewerken aan het onderzoek van de Katholieke Universiteit.

MOREEL REDENEREN**Instructie voor de proefleider
en beschrijving van de procedure**

Neem de gehele afname op band op. Kijk na of de bandrecorder correct en duidelijk verstaanbaar opneemt. Een afname neemt ongeveer 25 à 40 minuten in beslag.

De SRM bestaat uit twee afzonderlijke verhalen. De verhalen dienen letterlijk aangeboden te worden: er mag geen extra informatie aan het verhaal worden toegevoegd, noch mag enige informatie worden weggelaten. Dit geldt ook voor de vragen. Voor afname bij kinderen moet de kindversie van het interview gebruikt worden. Bij de ouders de ouderversie. De twee versies verschillen qua woordgebruik en bij kinderen worden de verhaaltjes begeleid door drie plaatjes. In de tekst van de verhalen staat aangegeven op welk moment de plaatjes moeten worden aangeboden. De bedoeling van de plaatjes is dat daarmee kinderen worden geholpen zich het volledige verhaal te herinneren. Laat het kind telkens het verhaal kort na vertellen aan de hand van de plaatjes. De plaatjes mogen echter ook gebruikt worden bij volwassenen.

Naar aanleiding van elk verhaal worden een aantal vragen gesteld. In de eerste plaats wordt gevraagd of een bepaalde morele norm (gedragscode) voor de respondent van belang is. Dit gebeurt aan de hand van de 'wel-of-niet moeten'-vragen bij kinderen en de 'wel-of-niet belangrijk'-vragen bij volwassenen. Dit resulteert in het morele oordeel. In de tweede plaats wordt er gevraagd naar een of meer argumenten die de respondent kan aanvoeren om zijn morele oordeel te onderbouwen. Dit gebeurt met behulp van de "waarom"-vragen. Enkel de antwoorden op deze vragen geven de mogelijkheid om het niveau van moreel redeneren te bepalen. Zij vormen het belangrijkste deel van de taak. Wees als proefleider daarom alert op niet scorebare antwoorden. Het grootste aantal daarvan bestaat uit een van de volgende mogelijkheden:

1 Het louter herformuleren van de vraag.

Soms worden antwoorden gegeven die louter een echo zijn van de vraag. Bijvoorbeeld wanneer de respondent in zijn waarom-antwoord het eerdere morele oordeel (bijv. "niet helpen") herhaalt na een vraag als "Waarom vind je dat kinderen hun ouders niet moeten helpen, ook al doen...?":

(antw.) "Omdat je je ouders niet moet helpen".

Een tweede voorbeeld is wanneer de vraag: "Waarom vindt U het wel/niet belangrijk dat kinderen hun ouders helpen, ook al doen ze ...?" wordt beantwoord met:

(antw.) "Omdat dat (niet) belangrijk is".

Probeer er dan achter te komen waarom men zijn ouders niet moet helpen (de oorspronkelijk vraag, eigenlijk) of waarom het al-dan-niet belangrijk is. Wanneer de respondent in zijn eerste antwoord ("het moet niet" of "omdat het belangrijk is") blijft volharden, accepteer je dat.

Een ander voorbeeld is de respondent dat aangeeft dat men alles moet doen wat men kan om een leven te redden (bijv. van een vreemdeling) en dit vervolgens rechtvaardigt met "het is leven", "het moet" of "het gaat om het leven van een vreemdeling". Ook hier wordt 'het waarom' niet nader toegelicht (laat staan uitgelegd) met andere dan in de vraag zelf vermelde begrippen of relaties.

Er is wel sprake van een scorebaar antwoord wanneer het antwoord een element bevat dat niet herleidbaar is tot de gestelde vraag: er is dan sprake van een substantiële uitwerking. Bijvoorbeeld:

(antw.) "Omdat je altijd (of: nooit) je ouders moet helpen", of:

(antw.) "Zelfs je ouders moet je helpen".

Mocht men er niet zeker van zijn dat de respondent zijn antwoord (scorebaar) heeft uitgewerkt, vraag dan naar uitleg, nog een keer naar het waarom of stel de hele vraag nogmaals.

2 Tautologieën.

Een respons zegt ook niets van het niveau van moreel redeneren indien de respondent een bepaald begrip gaat omschrijven. Bijv. "Waarom vind je dat ouders niet moeten doen wat ze beloofd hebben?":

(antw.) "Omdat als je eerst zegt dat iets mag en later zegt dat het niet mag een belofte breken is".

Evenzo nietszeggend is de volgende respons:

(antw.) "Beloofd is beloofd"

3 Commentaren of persoonlijke opvattingen.

Uit een commentaar op een vraag of op het verhaal blijkt meestal geen enkele rechtvaardiging van een eerder uitgesproken moreel oordeel. Bijvoorbeeld het antwoord op de vraag: "Waarom moet een rechter wel/niet aardig zijn voor mensen...":

(antw.) "Een rechter weet vaak niet waarom iemand iets deed".

Eveneens niet scorebaar zijn persoonlijke evaluaties van een moreel dilemma of een morele norm:

(antw.) "Het is belangrijk (goed/eerlijk/rechtvaardig/etc) wanneer een rechter aardig is voor mensen..."

Uit zo'n antwoord blijkt niet waarom het belangrijk (goed, eerlijk of rechtvaardig) is. Er wordt geen echte rechtvaardiging gegeven. Immers, een bepaald moreel oordeel (bijv. "wel aardig zijn") impliceert dat men dat belangrijk of goed vindt. Maar daarmee is nog niets gezegd over het waarom ervan.

4 Onvolledige of onbegrijpelijke zinnen.

5 Persoonlijke onthullingen of anekdotes.

Men maakt vaak mee dat de respondent in een bepaalde vraag aanleiding vindt om iets over zichzelf te gaan vertellen: meegemaakte ervaringen; wat de respondent zou doen wanneer het in een zelfde situatie zou geraken, etc. Bijv. "Waarom vind je dat Petra's vader de pillen niet moet stelen?":

(antw.) "Omdat ik het ook niet leuk vond toen ik eens werd bestolen", of:

(antw.) "Ik zou niet durven als ik Petra's vader was"

Wel toegestaan zijn a-historische verwijzingen naar de eigen persoon:

(antw.) "Omdat ik het niet leuk zou vinden als ze iets van mij zouden stelen"

Het vertellen van meegemaakte gebeurtenissen neemt vaak enige tijd in beslag. Beperk dit dan ook zo veel mogelijk of zeg dat men daar later op kunt terugkomen als men klaar is met alle vragen.

6 Practische oplossingen.

Een veel voorkomend niet scoorbaar antwoord is het geven van oplossingen voor een gesteld dilemma. Bijv.: "Waarom moet je je ouders gehoorzamen, ook al doen ze niet wat ze beloofd hebben".

(antw.) "Je kunt het geld geven en dan weer opnieuw gaan sparen door klusjes te doen" of:

(antw.) "Je kunt het geld geven en het later terugpikken".

Stel dan opnieuw de vraag en probeer een scoorbaar antwoord te krijgen.

7 Een "net als daarnet"-antwoord.

Wanneer de respondent aangeeft dat het antwoord "net zo is als daarnet", vraag dan om dat antwoord nogmaals te formuleren.

Practische aanwijzingen

1 Lees het verhaal altijd hardop voor. Gebruik de plaatjes. Laat jongere respondenten het verhaal kort navertellen aan de hand van de plaatjes, waarbij je misvattingen van het verhaal corrigeert en belangrijke hiaten aanvult.

2 Lees de vragen voor en let erop dat de antwoorden scoorbaar zijn. Veel voorkomende, niet scoorbare antwoorden bestaan uit anekdotes, meningen en oplossingen. Vraag om opheldering wanneer het antwoord volgens jou onduidelijkheden bevat. Doe dit ook bij zwaar klinkende woorden, zoals "schuld", "verantwoordelijkheid", "bestwil", etc. Respondenten hechten soms alternatieve betekenissen aan zulke woorden. Dit geldt in het bijzonder voor jongeren.

- 3 Voorkom dat de respondent antwoorden in de mond worden gelegd. Dit kan men expliciet doen door een bepaald antwoord voor te stellen, maar ook impliciet door bepaalde informatie te benadrukken naast de informatie die al in de vraag zit verweven. Of door houding of wat men zegt, blijkt te geven van enige afkeur of verveling.
- 4 Laat de respondenten een duidelijk moreel oordeel vellen. Wanneer kinderen aarzelen of geen duidelijk moreel oordeel vellen (bijv. n.a.v. de vraag "Moet een rechter wel/niet aardig zijn voor mensen..."), benadruk dan dat ze een keuze moeten maken uit "wel" of "niet".
- 5 Wanneer een kind volhardt in zijn antwoord "men moet...", zonder enige verdere uitleg te kunnen geven, accepteer dit dan.
- 6 Wanneer men aanzienlijke problemen ondervindt bij het formuleren van een antwoord op een 'waarom'-vraag, kan daar op verschillende manieren op worden ingespeeld:
- Stel dan de vragen in hun meest simpele vorm. In plaats van de vraag "Vind jij dat een man moet doen wat zijn vrouw hem vraagt, ook al moet hij daardoor iets doen wat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?" kan men dan twee kortere vragen stellen, zoals "Vind je dat een man moet doen wat zijn vrouw hem vraagt?", en nadat de respondent daarop geantwoord heeft de vraag "En als hij dan iets moet doen wat eigenlijk niet mag?". Een ander voorbeeld is "Vind jij dat men alles moet doen wat men kan om het leven van een vreemde te redden?" en volgend op het antwoord "En als je nou daardoor iets moet doen wat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?"
 - Herformuleer kort het antwoord van de respondent.
 - In uitzonderlijke gevallen kan men vragen "Wat zou jij doen?". Wees alert op het feit dat daardoor vaker praktische oplossingen of anekdotes worden uitlokt !!!
- 7 Heel belangrijk is dat men de respondent steunt in zijn pogingen om een antwoord te formuleren. Vragend kijken, vaak "hm...hm"-en, goedkeurend knikken en opmerkingen in de geest van "het is moeilijk he, maar volgens mij weet je het wel" of "zie je nou wel dat je het kunt" blijken erg stimulerend te werken. Probeer verveling met de taak te voorkomen.
- 8 Jongere kinderen hebben nogal eens inconsistente morele oordelen. Dat hoort bij de leeftijd. Wijs de respondent op de onduidelijkheid, maar let op dat men niet al te confronterend overkomt. Uit ervaring blijkt dit de respondent sterk in het antwoorden te remmen.

Het interview -- kindversie

1e verhaal Het Medicijn

Wijs eerste plaatje aan

Dit verhaal gaat over Petra, haar vader en haar moeder. De laatste dagen zijn ze allemaal verdrietig want Petra's moeder is heel erg ziek.

De dokter heeft gezegd dat hij Petra's moeder niet beter kan maken. Maar de dokter wist wel dat de apotheker in de stad pas geleden pillen heeft uitgevonden die Petra's moeder wel beter zouden kunnen maken. Als Petra's moeder die pillen niet krijgt zou ze zeker dood gaan.

Petra's vader denkt bij zichzelf: "ik wil niet dat mijn vrouw dood gaat". En nog dezelfde dag gaat Petra's vader naar die apotheker toe om de pillen te kopen. Maar de pillen kosten meer dan hij dacht. De apotheker zegt dat hij rijk wil worden van zijn uitvinding. Daarom vraagt hij 1000 gulden voor de pillen terwijl het maken van die pillen hem maar 100 gulden kost. De vader van Petra heeft geen 1000 gulden. Daarom krijgt hij geen pillen van de apotheker.

De vader van Petra doet alles wat hij kan om zijn zieke vrouw van de dood te redden. Hij belt alle vrienden en de hele familie op om geld te lenen. En zo krijgt Petra's vader 500 gulden bij elkaar. Daarmee gaat hij weer naar de apotheker.

Wijs tweede plaatje aan

Petra's vader vraagt aan de apotheker of hij voor die 500 gulden de pillen kan kopen. De apotheker zegt nee. Dan vraagt Petra's vader of hij nu de pillen meekrijgt en de rest later mag betalen. Want als hij de pillen niet krijgt gaat zijn vrouw dood. Maar de apotheker zegt weer nee, want hij wil rijk worden.

De enige manier waarop Petra's vader de pillen nog te pakken kan krijgen is door ze te stelen van de apotheker.

Wijs derde plaatje aan

Nou weet Petra's vader niet precies wat hij moet doen. Hij wil die pillen omdat anders zijn vrouw dood gaat. Maar dan moet hij ze stelen. En stelen mag niet.

Zou je het verhaaltje in het kort kunnen navertellen? Gebruik de plaatjes maar.

- 1 Wat moet Petra's vader doen: de pillen STELEN of NIET STELEN?
- 2 WAAROM?

Nou gaan we de verhaaltjes steeds iets veranderen en dan stel ik je wat vragen.

Als Petra's moeder nu aan vader had GESMEEKT om de pillen te stelen...

- 3 Zou Petra's vader de pillen dan WEL of NIET MOETEN STELEN?

4 Vind jij dat een man moet doen wat zijn vrouw hem vraagt, ook al moet hij daardoor iets doen dat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?

5 WAAROM?

Petra's vader hield heel erg veel van zijn vrouw. Maar als hij nou eens NIET van zijn vrouw zou houden.

6 Zou hij dan WEL of NIET MOETEN STELEN?

7 Vind jij dat een man moet stelen om het leven van zijn vrouw te redden, ook al houdt hij niet van haar?

8 WAAROM?

Stel je voor dat niet Petra's moeder doodziek was maar een VRIEND van Petra's vader. En die vriend had niemand anders om hem te helpen.

9 Zou Petra's vader dan WEL of NIET MOETEN STELEN?

10 Vind jij dat men alles moet doen wat men kan om het leven van een vriend te redden, ook al moet men daardoor iets doen dat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?

11 WAAROM?

En als het nou geen vriend was, maar een VREEMDE, iemand die je niet zo goed kent.

12 Vind jij dat men alles moet doen wat men kan om het leven van een vreemde te redden, ook al moet men daardoor iets doen dat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?

13 WAAROM?

Die apotheker wilde heel veel geld verdienen aan die pillen voor Petra's moeder. Stel je nou eens voor dat de apotheker alleen maar de prijs zou rekenen voor het maken van die pillen. Hij wil er dus NIKS aan verdienen. De pillen kosten dan nog maar 100 gulden. Maar Petra's vader krijgt zelfs die 100 gulden niet bij elkaar.

14 Zou Petra's vader dan WEL of NIET MOETEN STELEN?

15 Vind jij dat men mag stelen?

16 WAAROM?

Stelen mag eigenlijk niet. Het is verboden in de wet.

17 Vind jij dat men zich aan de wet moeten houden?

18 WAAROM?

Nu is het zo dat Petra's vader de pillen heeft gestolen en zijn vrouw wordt daardoor weer beter. Maar de politie krijgt vader te pakken. Nu moet hij voor de rechter verschijnen.

- 19 Moet de rechter Petra's vader **VRIJLATEN** of **IN DE GEVANGENIS ZETTEN** (of weet je het niet)?
- 20 Vind je dat rechters aardig moeten zijn voor mensen zoals Petra's vader?
- 21 **WAAROM?**
- De vader van Petra staat voor de rechter en zegt dat hij enkel deed wat zijn **GEWETEN** hem zei. (Wanneer het woord 'geweten' vragen oproept probeer dit dan als volgt uit te leggen: als je vindt dat je iets **ECHT MOET DOEN OMDAT JE HET GOED VIND**, dan noem je dat je geweten. De vader van Petra staat dus voor de rechter en zegt dat hij het gedaan heeft omdat hij het gewoon moest doen van zichzelf.)
- 22 Moet de rechter Petra's vader dan **VRIJLATEN** of **NAAR DE GEVANGENIS STUREN**?
- 23 Vind je dat rechters aardig moeten zijn voor mensen die gedaan hebben wat hun geweten zei?
- 24 **WAAROM?**
- Stel je nu eens voor dat de moeder van Petra helemaal niet zo erg ziek was. Ze zou **NIET** aan de ziekte doodgaan. En Petra's vader heeft de pillen allcen maar gestolen omdat zijn vrouw dan wat eerder beter zou worden.
- 25 Moet de rechter dan Petra's vader **VRIJLATEN** of **NAAR DE GEVANGENIS STUREN**?
- 26 Vind jij dat een rechter iemand naar de gevangenis moet sturen omdat hij de wet heeft overtreden?
- 27 **WAAROM?**

Het interview -- kindversie

2e verhaal De Kermis

Kees is een jongen van tien jaar. En bij hem in de stad is het binnenkort kermis. Daar wil Kees heel graag naar toe.

Hij heeft aan zijn moeder geld gevraagd voor de kermis. Maar zijn moeder heeft hem beloofd dat hij naar de kermis mag als hij zelf geld ervoor verdient.

Wijs eerste plaatje aan

En dus gaat Kees voor geld klusjes opknappen, auto's wassen en boodschappen doen.

Wijs tweede plaatje aan

Kees spaart het geld dat hij daarmee verdient. Wel 25 gulden!. Met dat geld wil Kees naar de kermis.

Maar een dag voordat de kermis begint zegt moeder tegen Kees dat ze het geld wil hebben dat hij zelf heeft verdiend. Daarvoor kan moeder dan schoenen kopen voor Kees.

Kees vindt dat helemaal niet leuk. Hij wil het liefst naar de kermis. En hij denkt er dan ook over om het geld niet aan moeder te geven.

Wijs derde plaatje aan

Kees weet niet goed wat hij moet doen. Zijn moeder heeft hem beloofd dat hij naar de kermis mocht met het geld dat hij zelf heeft verdiend. Maar nu wil moeder het geld hebben voor schoenen. Kees kan alleen maar naar de kermis als hij ongehoorzaam is en zijn moeder het geld niet geeft.

Kun je het verhaal in het kort navertellen?

1 Wat moet Kees doen: het geld WEL of NIET aan moeder GEVEN?

2 WAAROM?

Nou gaan we de verhaaltjes steeds iets veranderen en dan stel ik je weer wat vragen.

In het verhaaltje verdiende Kees zelf zijn geld. Stel je nu eens voor dat MOEDER Kees 25 gulden had GEGEVEN om mee naar de kermis te gaan. En dat ze het een dag voor de kermis terug wil hebben om die schoenen te kunnen kopen.

3 Zou Kees het geld dan WEL of NIET MOETEN GEVEN?

4 Vindt je dat ouders moeten doen wat ze beloofd hebben; dat ze hun kinderen het geld laten houden ook al hebben die kinderen het geld niet zelf verdiend?

5 WAAROM?

Stel je voor je hebt iets beloofd aan je VRIEND(IN).

6 Vind jij dat men moet doen wat men beloofd heeft aan een vriend(in)?

7 WAAROM?

Stel je nou eens voor dat je iets hebt beloofd aan een VREEMDE, iemand die je bijna niet kent.

8 Vind jij dat men moet doen wat men beloofd heeft aan een vreemde?

9 WAAROM?

Stel je nou eens voor dat moeder niet tegen Kees ZEGT om het geld te GEVEN, maar aan Kees VRAAGT of ze het geld mag LENEN.

10 Zou Kees het geld dan WEL of NIET MOETEN GEVEN?

11 Vind jij dat kinderen hun ouders moeten gehoorzamen, ook al doen die ouders niet wat ze beloofd hebben?

12 WAAROM?

Stel je nu eens voor dat moeder NIKS had beloofd. En dat Kees toch geld heeft verdiend voor de kermis.

13 Vind jij dat ouders hun kinderen het geld moeten laten houden dat die kinderen zelf hebben verdiend?

14 WAAROM?

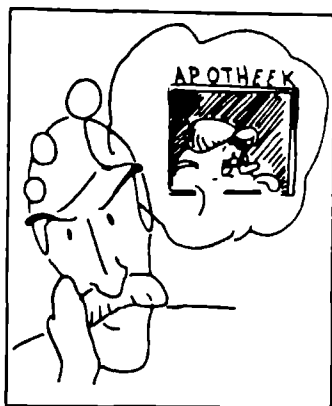
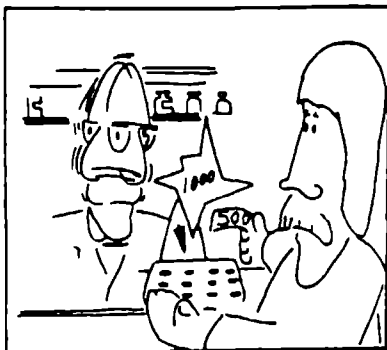
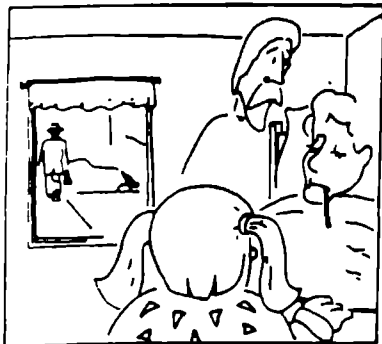
Moeder wou van het geld dat Kees heeft verdiend schoenen kopen. Als we dat nou eens veranderen. Stel je voor dat moeder geen geld had om ETEN te kopen. En moeder wou van Kees het verdiende geld hebben om daarvoor eten te kopen voor vader, moeder en Kees.

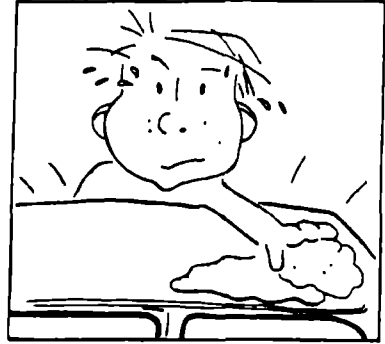
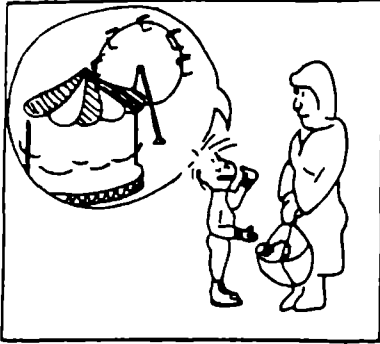
15 Zou Kees het geld dan WEL of NIET MOETEN GEVEN?

16 Vind jij dat kinderen hun ouders moeten helpen, ook al betekent dat dat die kinderen dan niet kunnen doen wat ze zelf willen (zoals naar de kermis gaan)?

17 WAAROM?

Plaatjes 1e verhaal





Het interview -- ouderversie

1e verhaal Het Medicijn

Dit verhaal gaat over een familie die in een land wonen waar je je niet, zoals in Nederland, kunt verzekeren tegen de kosten die ziek-zijn met zich meebrengt.

De moeder is ernstig ziek. De dokters hebben haar opgegeven, tenzij zij een speciaal medicijn krijgt, dat kort geleden door een apotheker is uitgevonden. Die apotheker wil rijk worden van zijn uitvinding. Daarom verkoopt hij het voor tien maal de prijs die het hem kost om het medicijn te maken.

De vader heeft dat geld niet en probeert daarom bij iedereen geld te lenen. Zo krijgt hij de helft van het benodigde geld voor het medicijn bij elkaar. De vader gaat daarmee naar de apotheker, vertelt dat zijn vrouw stervende is, en vraagt of hij het medicijn voor minder kan krijgen. De apotheker weigert, ook als de vader voorstelt om de resterende helft later te betalen.

De vader zit met een probleem. De enige manier waarop de vader het medicijn nog kan krijgen is door het te stelen. Anders zou zijn vrouw zeker sterven. Maar stelen mag niet.

1 Wat hoort de man volgens U te doen: de pillen STELEN of NIET STELEN?

2 WAAROM?

Nu worden de verhaaltjes steeds iets verandert en stel ik U wat vragen.

Als de vrouw haar man had GESMEEKT om de pillen te stelen...

3 Hoort de man de pillen dan WEL of NIET te stelen?

4 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat een man doet wat zijn vrouw van hem verlangt, ook al moet die man daarvoor iets doen dat niet mag.

5 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Die man hield heel erg veel van zijn vrouw. Maar als hij nou eens NIET van zijn vrouw zou houden.

6 Hoort hij dan WEL of NIET te stelen?

7 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat een man steelt om het leven van zijn vrouw te redden, ook al houdt hij niet van haar?

8 WAAROM is dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Stelt U zich voor dat niet zijn vrouw doodziek was maar een VRIEND van de man. En die vriend had niemand anders om hem te helpen.

9 Hoort die man dan WEL of NIET te stelen?

10 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat men alles moet doen wat men kan om het leven van een vriend te redden, ook al moet men daardoor iets doen dat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?

11 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

En als het nou geen vriend was, maar een VREEMDE.

12 Vindt U WEL of NIET BELANGRIJK dat men alles moet doen wat men kan om het leven van een vreemde te redden, ook al moet men daardoor iets doen dat eigenlijk niet mag, bijvoorbeeld stelen?

13 WAAROM is dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Die apotheker wilde veel winst maken. Stel u voor dat hij enkel de kostprijs van het medicijn zou berekenen. Maar dan nog kan de man het geld ervoor niet opbrengen.

14 Hoort de man dan volgens U WEL of NIET te stelen?

15 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat mensen NIET stelen?

16 WAAROM vindt U het WEL/NIET BELANGRIJK dat mensen niet stelen?

Stelen mag eigenlijk niet. Het is verboden in de wet.

17 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat mensen zich aan de wet houden?

18 WAAROM vindt U het WEL/NIET BELANGRIJK dat mensen zich aan de wet houden?

Nu is het zo dat de man de pillen heeft gestolen en zijn vrouw wordt daardoor weer beter. Maar de politie krijgt hem te pakken en moet hij voor de rechter verschijnen.

19 Hoort de rechter de man WEL of NIET te straffen?

20 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat rechters minder streng zijn voor mensen zoals deze man?

21 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

De man komt voor de rechter en zegt dat hij enkel deed wat zijn geweten hem ingaf.

22 Hoort de rechter de man dan WEL of NIET te straffen?

23 Vindt U het WEL/NIET BELANGRIJK dat rechters minder streng zijn voor mensen die hebben gedaan hebben wat hun geweten zei?

24 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Stel U voor dat de vrouw niet aan haar ziekte zij sterven. En de man heeft de dure pillen enkel gestolen omdat zijn vrouw dan wat eerder zou genezen.

25 Hoort de rechter de man dan WEL of NIET te straffen?

26 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat een rechter iemand naar de gevangenis stuurt omdat hij de wet heeft overtreden?

27 WAAROM?

2e verhaal

De Kermis

Kees is een jongen van tien jaar. En bij hem in de stad is het binnenkort kermis. Daar wil Kees heel graag naar toe.

Hij heeft aan zijn moeder geld gevraagd voor de kermis. Maar zijn moeder heeft hem beloofd dat hij naar de kermis mag als hij zelf het geld ervoor verdient. En dus gaat Kees voor geld klusjes opknappen, auto's wassen en boodschappen doen.

Kees spaart zo 25 gulden bij elkaar. Met dat geld wil hij naar de kermis. Maar een dag voordat de kermis begint zegt moeder tegen Kees dat ze het geld wil hebben dat hij zelf heeft verdiend. Daarvoor kan moeder dan schoenen kopen voor Kees.

Kees vindt dat helemaal niet leuk. Hij wil het liefst naar de kermis. En hij denkt er over om het geld niet aan moeder te geven.

Kees weet niet goed wat hij moet doen. Zijn moeder heeft hem beloofd dat hij naar de kermis mocht met het geld dat hij zelf heeft verdiend. Maar nu wil moeder het geld hebben voor schoenen. Kees kan alleen maar naar de kermis als hij ongehoorzaam is en zijn moeder het geld niet geeft.

1 Wat hoort Kees te doen: het geld WEL of NIET aan moeder geven?

2 WAAROM hoort hij dat WEL/NIET te doen?

De verhaaltjes worden nu steeds iets veranderd en dan stel ik u enkele vragen.

In het verhaaltje verdiende Kees zelf zijn geld. Stel U nu eens voor dat MOEDER Kees 25 gulden had GEGEVEN om mee naar de kermis te gaan. En dat ze het een dag voor de kermis terug wil hebben om die schoenen te kunnen kopen.

3 Hoort Kees het geld dan WEL of NIET te geven?

4 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat ouders doen wat ze beloofd hebben; dat ze hun kinderen het geld laten houden ook al hebben die kinderen dat geld niet zelf verdiend?

5 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Stel U voor, U hebt iets beloofd aan een VRIEND(IN).

6 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat men doet wat men beloofd heeft aan een vriend(in)?

7 WAAROM?

Stel U nu eens voor dat U iets hebt beloofd aan een VREEMDE.

8 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat men doet wat men beloofd heeft aan een vreemde?

9 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Als moeder niet tegen Kees ZEGT om het geld te GEVEN, maar Kees VRAAGT of ze het geld mag LENEN.

- 10 Hoort Kees het geld dan volgens U WEL of NIET te geven?
- 11 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat kinderen hun ouders gehoorzamen, ook al doen die ouders niet wat ze beloofd hebben?
- 12 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Nu is het zo dat moeder NIKS had beloofd. En dat Kees toch geld heeft verdiend voor de kermis.

- 13 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat ouders hun kinderen het geld laten houden dat die kinderen zelf hebben verdiend?
- 14 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Moeder wou van het geld dat Kees heeft verdiend schoenen kopen. Als we dat nou eens veranderen. Stelt U zich voor dat moeder geen geld had om ETEN te kopen. En moeder wou van Kees het verdiende geld hebben om daarvoor eten te kopen voor vader, moeder en Kees.

- 15 Hoort Kees het geld dan WEL of NIET te geven?
- 16 Vindt U het WEL of NIET BELANGRIJK dat kinderen hun ouders helpen, ook al betekent dat dat die kinderen dan niet kunnen doen wat ze zelf willen (zoals naar de kermis gaan)?
- 17 WAAROM vindt U dat WEL/NIET BELANGRIJK?

Bijlage 3.1 Interviewschema behorende bij het disciplineringsinterview

HET DISCIPLINERINGSINTERVIEW

1 TAAKBESCHRIJVING

Het disciplineringsinterview is bedoeld om inzicht te krijgen in de wijze waarop men handelt (disciplineert) naar aanleiding van regel- of norm-overtredingen door een kind. Daarvoor wordt gebruik gemaakt van tien verzonnen situaties waarin een kind een overtreding begaat onder het toezicht van zijn ouder.

In dit onderzoek zal direct aan de ouders worden gevraagd naar hun veronderstelde optreden in overtredingssituaties. Dit interview wordt bij beide ouders apart afgenomen. Deze gescheiden afname dient om beïnvloeding van elkaars antwoorden te voorkomen. In dit interview worden de ouders gevraagd naar: de wijze van disciplineren; de reden(en) om aldus op te treden; de verwachte effectiviteit van het optreden; de waargenomen ernst van de overtredingssituatie; de ervaren gevoelens in zo'n situatie; en de frequentie waarmee soortgelijke voorvallen thuis voorkomen.

De overtredingssituaties worden aangepast aan het geslacht van het kind dat aan het onderzoek deelneemt.

Om te controleren voor effecten als gevolg van de volgorde waarin de situaties worden aangeboden, wordt de aanbiedingsvolgorde voor elke ouder bepaald door middel van een random-generator.

2 PROCEDURE

2a Materiaal

- 1 Instructie en procedure**
- 2 Lijst met tien overtredingssituaties**
- 3 Lijst met gevoelens en antwoord-alternatieven**
- 4 Scoreformulier (voor elke ouder één exemplaar)**
- 5 Cassetterecorder met cassettebandje**

2b Werkschema

- 1 Verzoek een der ouders tot deelname aan de taak. Test de mogelijkheid of de andere ouder tussentijds elders enige vragenlijsten in kan vullen. Bijvoorbeeld in een voor-of achterkamer, keuken, studeerkamer, etc.
- 2 Installeer de cassette recorder. Kijk na of de cassette-recorder duidelijk verstaanbaar opneemt. Zet de cassette recorder even aan wanneer de gegevens van de respondent ter sprake komen in de volgende stap. Zet de afname bij beide ouders elk op een eigen zijde van het bandje.
- 3 Ga na of de naam, leeftijd en het geslacht van het kind bekend zijn. Zet daarna de cassette recorder weer even af.
- 4 Vul de gegevens van de respondent in op het antwoordformulier. Het gaat hierbij om de naam van het kind, geboortedatum kind, geslacht kind, welke ouder ('vader' of 'moeder'), welke afname ('vader eerst' of 'moeder eerst'), datum, naam van de proefleider en de code. Vul naam en code in op de omhulsel van de cassette-band!
- 5 Leg de taak uit aan de overgebleven ouder (zie daarvoor de INSTRUCTIE).

De volgorde waarin de situaties aan de ouder moet worden voorgelegd, is voor elke ouder verschillend. Op de enveloppe staat de volgorde aangegeven. Voor elk van de 10 situaties wordt de volgende vragencyclus in de voorgestelde volgorde doorlopen:

- 6 **Lees de situatie duidelijk voor aan de ouder.** Wijk niet van de tekst af, zodat alle ouders precies dezelfde informatie krijgen. Lees voor de sterretjes (•••••) in de tekst telkens de naam van het kind dat aan het onderzoek deelneemt. Wanneer het kind een zoon is gebruik dan de situaties waarin het kind met jongens speelt ('VERSIE : ZOON'). Gebruik bij dochters de versie waarin meisjes een rol spelen ('VERSIE : DOCHTER').
- 7 **Vraag naar de manier waarop de ouder zou reageren in zo'n situatie.** Doe dat met de volgende standaardzin:
"Wat zou U in zo'n situatie doen of zeggen?"
Let bij de beantwoording op de volgende facetten:
 - Stel algemene vragen. Gebruik altijd in eerste instantie de vragen die hieronder staan aangegeven. Voorkom dat de ouder antwoorden in de mond worden gelegd, bijvoorbeeld door te vragen of de ouder ook nog iets zou zeggen tegen een bepaalde aanwezige in de situatie, of door concrete handelingen voor te stellen. Lees vooral in het begin telkens de antwoord-mogelijkheden voor bij de gesloten vragen.
 - Ontlok zoveel mogelijk concrete antwoorden. In de eerste plaats betekent dit dat duidelijk moet zijn wat of hoe de ouder iets doet. Wanneer de ouder weinig gespecificeerd antwoordt (bijv. "ik zou hem mores leren", "straf geven", "ik zou hem onderhanden nemen" of "ik zou erover met hem praten") vraag dan om verdere toelichting (resp. "wat verstaat U onder mores leren ?", "wat voor een straf zou U geven ?", "hoe zou U hem

onderhanden nemen?" en "waarover zou U dan praten?"). Dit is van belang omdat dergelijke, globale antwoorden niet scorebaar zijn binnen het categorieënsysteem. Vaak helpt het de ouder een concreter antwoord te formuleren door te vragen naar een voorbeeld van de manier waarop de ouder zou reageren:

"Hoe zou U dat bijvoorbeeld doen of zeggen?"

In de tweede plaats betekent een duidelijk antwoord dat helder is tegen wie de ouder optreedt (de overtreder, de uitlokker, het slachtoffer, een aanwezige derde, etc.).

- Vergaar informatie die zo volledig mogelijk is. Dit houdt twee zaken in. Wanneer de ouder duidelijk heeft aangegeven dat hij iets zou zeggen (of doen), vraag dan vervolgens of de ouder nog meer zou zeggen (of doen):

"Zou U nog meer doen of zeggen?"

In de tweede plaats betekent dit dat zowel 'doen' als 'zeggen' aan de orde worden gebracht. Wanneer de ouder heeft opgemerkt dat het bijvoorbeeld iets zou zeggen, vraag dan:

"Zou U ook nog iets doen?"

Evenzo, wanneer de ouder aangeeft dat het iets doet, vraag dan of de ouder ook nog iets (daarbij) zou zeggen.

Voor de scorebaarheid is het beter om teveel informatie te hebben dan te weinig of gebrekkige antwoorden.

- Probeer de ouder onderscheid te laten maken tussen 'wat hij denkt' en 'wat hij zou doen of zeggen'. Dit is bijvoorbeeld onduidelijk wanneer een ouder de volgende opmerking maakt "kinderen moeten nog leren". Zegt de ouder dit tegen zijn kind of is dit enkel een gedachte die bij hem opkomt?
- Voorkom sociaal-wenselijke antwoorden. Bijvoorbeeld door enige blijk te geven van afkeur door wat men zegt (inhoud; intonatie; interrumperend), door houding (nec-knikken, zuchten, fronsende wenkbrauwen), selectieve goedkeuring van welgevallige antwoorden, etc.

8 Vraag naar de reden(en) van de ouder om zo te disciplineren. Doe dit met de vraag:

"Waarom zou U dit alles doen of zeggen?"

Bij het beantwoorden van deze vraag gaat het er niet om dat de ouder elke specifieke handeling verantwoord. Vermijd daarom de indruk dat de vraag wordt gesteld naar aanleiding van een specifieke handeling die zojuist ter sprake is geweest.

9 Vraag de ouder naar de mate waarin hij/zij denkt dat zijn/haar optreden bij het kind effectief is:

"U hebt gezegd wat U zou doen of zeggen en wat U daarmee probeert te bereiken. Denkt U dat Uw optreden in dit geval bij het effect zal hebben wat U wilt bereiken?"

Laat de ouder kiezen uit de volgende antwoord-alternatieven: helemaal niet-0; beetje-1; nogal-2; sterk-3; zeer sterk-4. Noteer het antwoord middels een cijfer in de kolom 'effectiviteit'.

- 10 **Laat de ouder de ervaren ernst van de situatie aangeven:**
"Hoe ernstig vindt U deze situatie wanneer die zich in het echt zou voordoen met?"
 De ouder heeft de volgende antwoord-mogelijkheden: helemaal niet ernstig-0; beetje ernstig-1; nogal ernstig-2; ernstig-3; zeer ernstig-4.
- 11 **Vraag de ouder naar de mate waarin het de tien gevoelens ervaart in deze situatie.** Wijs de ouder op de lijst met gevoelens en antwoord-alternatieven, en vraag:
"Hoe sterk komen de volgende gevoelens bij U op wanneer zich zo gedraagt?"
 Lees één voor één de gevoelens op en laat de ouder per gevoel aangeven in welke mate hij dit ervaart. Vul de antwoorden in met behulp van cijfers in de correcte cellen: helemaal niet-0; beetje-1; nogal-2; sterk-3; zeer sterk-4.
 Let erop dat de ouder spontaan blijft antwoorden. Laat de ouder daarom niet al te lang denken, en grijp in wanneer opgemerkt wordt dat de ouder de gevoelens sterk beredeneert. Men kunt dan bijvoorbeeld zeggen:
"Meestal komen gevoelens snel opzetten. Daar denk men niet bij na. Het is de bedoeling dat U hier ook zo spontaan reageert".
 Wissel af en toe de volgorde af waarin men de verschillende gevoelens opsomt. Noteer de antwoorden in de correcte kolommen.
- 12 **Vraag de ouder hoe vaak soortgelijke situaties thuis voorkomen:**
"Hoe vaak komt zoiets als in het verhaaltje bij U thuis voor met?"
 Noteer het antwoord op het scoreformulier. Vul voor 'nooit' een '0' in; 'soms' een '1'; 'vaak' een '2'; en 'zeer vaak' een '3'.

2c Instructie

Geef de volgende instructie aan elke ouder:

"Ik lees dadelijk steeds een kort verhaaltje voor. In elk van de verhaaltjes doet een kind iets dat volgens sommigen moeilijk door de beugel kan. Sommige verhaaltjes komen misschien nogal overdreven voor, andere situaties zult U ongetwijfeld herkennen.

U moet U steeds voorstellen dat U de ouder bent in het verhaal en dat iets doet wat niet door de beugel kan.

Eerste vraag ik U na elk verhaaltje wat U in zo'n situatie zou doen als ouder, of wat U zou zeggen.

Dan vraag ik U waarom U dit alles zou doen of zeggen: Wat wilt U Uw kind duidelijk maken in zo'n situatie.

Daarna vraag ik U hoe ernstig U zo'n situatie met opvat. U kunt dan kiezen uit helemaal niet ernstig, beetje ernstig, nogal ernstig, ernstig, zeer ernstig.

Vervolgens vraag ik U om aan te geven wat U met betrekking tot zou voelen wanneer U iets meemaakt zoals dat in het verhaal voorkomt. Om U daarbij te helpen heb ik hier een lijst met 10 gevoelens die ouders in zulke situaties zouden kunnen hebben".

<lijst met gevoelens voorleggen>

"Per gevoel moet U dan aangeven of U dit zou hebben en hoe sterk U dat gevoel zou hebben ten aanzien van Uw kind. U kunt kiezen uit:"

<lijst met antwoord-alternatieven voorleggen>

"helemaal niet, beetje, nogal, sterk en zeer sterk.

Ik zal dan invullen wat U aan gevoelens beleeft in elke situatie. Dit kan heel snel gaan. Het gaat om Uw spontane reactie, net zoals gevoelens normaal plotseling naar boven komen. Probeer er dus niet te lang over na te denken.

*U hebt gezegd wat Uw optreden zou zijn en wat U daarmee zou proberen te bereiken. Sommige kinderen luisteren heel goed naar wat men zegt andere minder. Wij willen graag weten hoe dat met ***** zit. Haalt het iets uit om zo tegen ***** te reageren? Heeft het effect? U kunt kiezen uit: helemaal niet, beetje, nogal, sterk, zeer sterk.*

*Tenslotte wil ik graag van U weten of iets wat met het verhaaltje te vergelijken valt vaak met ***** bij U thuis voorkomt. Dit kunt U als volgt aangeven: nooit, soms, vaak, zeer vaak".*

Met deze taak kunnen we onder andere onderzoeken of men anders op een kind reageert wanneer het iets doet wat absoluut niet goed wordt gevonden, of dat men anders reageert of andere gevoelens heet wanneer men het een zeer ernstige situatie vindt."

SITUATIE 1

Versie: zoon

..... zit samen met zijn vriend Kees te spelen met LEGO. wil een paar stukjes LEGO hebben die Kees heeft. Kees geeft de stukjes LEGO niet af terwijl hij die eigenlijk niet nodig heeft. wordt nijdig, loopt op Kees af en slaat hem tegen zijn hoofd. Kees begint te huilen.

Versie: dochter

..... zit samen met haar vriendin Cathy te spelen met LEGO. wil een paar stukjes LEGO hebben die Cathy heeft. Cathy geeft de stukjes LEGO niet af terwijl zij die eigenlijk niet nodig heeft. wordt nijdig, loopt op Cathy af en slaat haar tegen haar hoofd. Cathy begint te huilen.

- 1 Disciplineren: *"Wat zou U doen of zeggen ?"*
 - Algemene vragen stellen
 - Probeer zoveel mogelijk concrete antwoorden te krijgen (Wat wordt hoe gezegd tegen wie)
 - Probeer een volledig antwoord te verzamelen (Doen en zeggen; nog meer doen/zeggen)
 - Laat onderscheid tussen 'denken' en 'doen/zeggen' uitkomen
 - Houdt een neutrale houding
- 2 Reden voor disciplineren: *"Bereikt U het gewenste effect bij ?"*
- 3 Effectiviteit disciplineren: *"Denkt U dat Uw optreden in dit geval bij het effect zal hebben wat U wilt bereiken ?"*

 Alternatieven : helemaal niet -- beetje -- nogal -- sterk -- zeer sterk
- 4 Ernst van de situatie: *"Hoe ernstig vindt U deze situatie met ?"*

 Alternatieven : helemaal niet -- beetje -- nogal -- ernstig -- zeer ernstig
- 5 Lijst met gevoelens scoren
- 6 Frequentie: *"Hoe vaak komt iets soortgelijks voor met ?"*

 Alternatieven : nooit -- soms -- vaak -- zeer vaak

Hierna volgen de resterende situaties met op elk blad een beschrijving van de situaties en de zes aandachtspunten.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

										Effectiviteit
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	---------------

										Ernst situatie
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	----------------

										Verdrietig
										Schuldig
										Geïrriteerd
										Machteloos
										Teleurgesteld
										Onzeker
										Bang
										Boos
										Geschrokken
										Bezorgd / ongerust

Naam kind:

Geb. datum:

Naam proefleider:

Datum:

Jongen / Meisje

Vader / Moeder

Code:

Vader eerst / Moeder eerst

Lijst met gevoelens

Verdrietig
Schuldig
Geïrriteerd
Machteloos
Teleurgesteld
Onzeker
Bang
Boos
Geschrokken
Bezorgd / Ongerust

<div>1</div>	<div>2</div>	<div>3</div>	<div>4</div>	<div>5</div>
Helemaal niet	Beetje	Nogal	Sterk	Zeer sterk

Bij de ouders uit Proefgroep 1 zijn situatie 1 tot en met 10 afgenomen.

Bij de ouders uit Proefgroep 2 zijn situatie 1, 3, 5, 6, 7, 8, 11 en 12 afgenomen.

SITUATIE 1

Versie: zoon

..... zit samen met zijn vriend Kees te spelen met LEGO. wil een paar stukjes LEGO hebben die Kees heeft. Kees geeft de stukjes LEGO niet af terwijl hij ze eigenlijk niet nodig heeft. wordt nijdig, loopt op Kees af en slaat hem tegen zijn hoofd. Kees begint te huilen.

Versie: dochter

..... zit samen met haar vriendin Cathy te spelen met LEGO. wil een paar stukjes LEGO hebben die Cathy heeft. Cathy geeft de stukjes LEGO niet af terwijl zij ze eigenlijk niet nodig heeft. wordt nijdig, loopt op Cathy af en slaat haar tegen haar hoofd. Cathy begint te huilen.

SITUATIE 2

Versie: zoon & dochter

Stel U voor dat de nare gewoonte heeft om iedereen voor 'stomme lul' uit te maken. U vindt helemaal niet goed dat dat doet, daarom heeft U er al dikwijls iets van gezegd. Nu loopt U een keer samen over straat en U komt een klasgenootje van tegen. Het klasgenootje groet vriendelijk, maar antwoordt voor iedereen duidelijk verstaanbaar "stomme lul".

SITUATIE 3

Versie: zoon & dochter

Tante Sjaan is op bezoek. U doet samen met haar en de kinderen een potje MENS-ERGER-JE-NIET. kan niet goed tegen zijn verlies. Tante Sjaan weet dat, maar zij vindt dat een kind tegen verlies moet kunnen. Als een pion van voor de vierde keer van het bord gegooid wordt, zegt tante Sjaan plagerig : "Daar ga je weer Weer van vooraf aan beginnen. Dat win je nooit meer". wordt kwaad, vliegt op tante Sjaan af, trekt haar bril van haar hoofd en gooit die op de grond. Het montuur breekt.

SITUATIE 4

Versie: zoon

..... en zijn broer (zus/neefje dat bij U logeert) zitten samen aan tafel. leest wat, terwijl de ander bezig is met een moeilijke bouwplaat. Op een gegeven moment wordt aan gevraagd "Wil jij voor mij op zolder iets gaan halen? Ik moet dit vast blijven houden anders komt het helemaal in de war, en ik heb het meteen nodig". antwoordt "Daar heb ik geen zin in, ik zit net lekker te lezen en op zolder is het me te koud".

Versie: dochter

..... en haar zus (broer/nichtje dat bij U logeert) zitten samen aan tafel. leest wat, terwijl de ander bezig is met een moeilijk handwerk. Op een gegeven moment wordt aan gevraagd "Wil jij voor mij iets op zolder gaan halen? Ik moet dit vast blijven houden anders komt het helemaal in de war, en ik heb het echt nodig". antwoordt "Daar heb ik geen zin in, ik zit net lekker te lezen en op zolder is het me te koud".

SITUATIE 5

Versie: zoon & dochter

In deze situatie moet U voorstellen dat U twee kinderen hebt, en Ivo(nne) van vijf jaar. is de jongste aan het uitdagen. Die heeft namelijk op school een tekening gemaakt, en is daar erg trots op. vindt het maar een kinderachtige tekening, pakt hem beet en dreigt de tekening kapot te scheuren. Nu trekt iets te hard aan de tekening zodat er een scheurtje in komt. De jongste begint onbedaarlijk te huilen.

SITUATIE 6

Versie: zoon & dochter

U hebt zojuist aan gevraagd om het speelgoed op te ruimen omdat U de tafel wilt dekken. is nogal humeurig en zegt : "Doe het zelf maar. Ik heb daar nou geen zin in. Dat doe ik straks wel. Jij altijd met dat gezeur over opruimen".

SITUATIE 7

Versie: zoon & dochter

..... is bij U thuis met andere kinderen aan het spelen. Op een gegeven moment komt de buurvrouw binnen. De buurvrouw stottert erg. Ze komt om iets te lenen. U ziet dat en de andere kinderen inmiddels de slappe lach hebben en dat ze proberen de buurvrouw na te doen. Vooral is bezig de buurvrouw te imiteren. De buurvrouw heeft dat ook in de gaten en begint de blozen.

SITUATIE 8

Versie: zoon & dochter

U hebt bezoek. U vraagt aan ***** om koffie in te schenken. Maar ***** roept kwaad : "Moet ik dat nou altijd doen !". Na wat mopperen schenkt ***** de koffie in. Dat wordt erg nonchalant gedaan, zodat er een kopje wordt omgestoten. Er ontstaat een lelijke vlek in de vloerbedekking. En die heeft U nog wel vorige week met veel moeite schoongemaakt.

SITUATIE 9

Versie: zoon & dochter

Het is schoolvacantie. ***** wil graag naar de kermis, maar U vindt dat U daar al genoeg geld aan heeft besteed. S'middags moet U nog een paar boodschappen gaan doen. U had Uw portomonnaie op tafel laten liggen en wanneer U nog snel even nakijkt of U er voldoende geld in hebt zitten, merkt U dat U een briefje van tien gulden mist. U telt het geld nog eens precies na, maar U weet zeker dat er tien guldens missen die U vanmorgen nog had. De enige die die dag thuis was was ***** , dus U weet bijna zeker dat ***** degene is die het geld kan hebben genomen.

SITUATIE 10

Versie: zoon & dochter

***** zit op een sportvereniging, samen met het kind van de burens. Elke week hebben zij op een vast tijdstip training. De burens brengen hun kind altijd keurig op tijd met de auto naar de training. En U heeft met hen kunnen regelen dat ***** dan mee mag rijden, zodat ze niet dat hele eind hoeft te fietsen over een gevaarlijk drukke weg. Vandaag is er weer training en U ziet vanuit de keuken dat de buurman aanstalten maakt om ***** op te komen halen. Omdat U weet dat ***** nog volop aan het spelen is roept U dat de buurman er aan komt. ***** antwoordt "wat kan mij dat schelen, laat hem maar even op mij wachten".

SITUATIE 11

Versie: zoon

Een tante is met haar zoon op bezoek. ***** en zijn neefje spelen in dezelfde kamer waarin U en Uw visite zitten met een computerspelletje dat het neefje heeft meegebracht. Opeens zegt dat neefje tegen ***** "Je kunt er ook niets van. Ik heb nog nooit iemand zo stom zien spelen !". Uw zoon ***** wordt kwaad en smijt het computerspelletje op de grond.

Versie: dochter

Een tante is met haar dochter op bezoek. ***** en haar nichtje spelen in dezelfde kamer waarin U en Uw visite zitten met een computerspelletje dat het nichtje heeft meegebracht. Opeens zegt dat nichtje tegen ***** "Je kunt er ook niets van. Ik heb nog nooit iemand zo stom zien spelen !". Uw dochter ***** wordt kwaad en smijt het computerspelletje op de grond.

SITUATIE 12

Versie: zoon & dochter

U bent met een paar moeders en kinderen in het park. De kinderen zijn aan het spelen. Er komt een klasgenootje van de kinderen aangelopen dat niet erg geliefd is bij de groep. Vooral ***** ziet de kans schoon en begint dat kind te treiteren en roept: "Jij mag lekker toch niet meespelen".

- A Negeren van overtredend gedrag.**
A1 De ouder ziet af van disciplineren.
- B Verbale, afkeurende reacties.**
B1 Het gedrag van de overtreder afwijzen: de ouder zegt tegen de overtreder dat het overtredend gedrag niet mag, hoort of op de een of andere manier on gepast is. Een gedragsnorm wordt negatief benoemd, bijvoorbeeld "Je mag niet schelden". Berispingen die onder deze categorie vallen, hebben nadrukkelijk te maken met het gedrag van de overtreder.
B2 De persoon van de overtreder afwijzen: de ouder scheldt de overtreder uit, maakt het kind voor dom uit, vloekt, etc., bijvoorbeeld "Doe niet zo kinderachtig", "Rotjong" of "Dat is niet aardig van jou". Berispingen die onder deze categorie vallen, hebben nadrukkelijk te maken met de persoon van de overtreder of gedragseigenschappen die de ouder aan de overtreder toekent.
B3 De ouder wijst de uitlokker op zijn verantwoordelijkheid voor de overtreding: bijvoorbeeld "Als jij niets had gezegd, had hij je ook niet geslagen".
- C Bevelen.**
C1 Van de overtreder eisen om onmiddellijk iets te doen of te laten: de overtreder moet van de ouder onmiddellijk gehoorzamen, bijvoorbeeld om speelgoed op te ruimen (niet als straf) of om op te houden met ongewenst gedrag. Het gaat hierbij niet om een van de specifieke eisen die soms gepaard gaan met reacties die onder categorieën D2, D3, B4, B5, B6 of C3 vallen.
C2 Eisen dat de overtreder zich excuseert voor de overtreding. In dit geval geen code C1 toekennen.
C3 Eisen dat de overtreder de schade materiëel of financieel vergoedt of de veroorzaakte schade opruimt. In dit geval geen code C1 toekennen.
C4 Eisen dat de overtreder iets opnieuw uitvoert: als vorm van overcorrectie moet het kind van de ouder geschikt gedrag laten zien, bijvoorbeeld opnieuw koffie inschenken wanneer het gemorst heeft. In dit geval geen code C1 toekennen.
- D De overtreder strafmaatregelen opleggen & negatieve fysieke interventie.**
D1 De overtreder fysiek straf toedienen of daarmee dreigen: de ouder ram melt de overtreder door elkaar, slaat, schopt of knijpt de overtreder.
D2 De overtreder straffen of daarmee dreigen: de ouder onthoudt de overtreder privileges of materiële goederen, bijvoorbeeld door speelgoed weg te bergen of een speelgenootje weg te sturen.
D3 De overtreder isoleren, naar de eigen kamer sturen of daarmee dreigen.
D4 De overtreder op actieve wijze negeren: de ouder schenkt de overtreder willens en wetens geen aandacht.

- D5 **Fysieke interventie door de ouder:** de ouder pakt de overtreder aan een oor, arm, etc. beet.
- E De overtreder informatie geven.**
- E1 **De overtreder wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen van de overtreding voor het slachtoffer of de ouder:** de ouder wijst de overtreder expliciet op de materiële, etc. gevolgen die uit het overtrekend gedrag voor het slachtoffer en/of de ouder voortvloeien, bijvoorbeeld "Je hebt je broer pijn gedaan".
- E2 **De overtreder wijzen op de materiële, financiële, emotionele of sociale gevolgen voor het kind zelf die logisch uit het overtrekend gedrag voortvloeien:** de ouder wijst de overtreder expliciet op gevolgen van het overtrekend gedrag voor de overtreder zelf en dat niet als enige vorm van straf (A- en D-categorie) kan worden aangemerkt, bijvoorbeeld "Als je zo door gaat, houdt je geen vrienden meer over".
- E3 **De ouder laat de overtreder zich verplaatsen in de positie van een ander:** de ouder laat de overtreder zich verplaatsen in de toestand van een ander (inclusief de ouder), bijvoorbeeld "Zou je het ook leuk vinden als ze jou zo zouden behandelen?"; benoemt de motieven, intenties of behoeften van een ander (inclusief zichzelf), bijvoorbeeld "Hij deed het niet om je te pesten"; of maakt een vergelijking tussen de toestand van het slachtoffer en de ervaring van de overtreder, bijvoorbeeld "Toen ze dat bij jou deden vond je dat zelf ook niet leuk".
- E4 **De ouder verwijst naar wederkerigheid in de relatie:** de ouder benoemt datgene wat anderen voor het kind hebben gedaan, bijvoorbeeld "Je mag best je troep wel eens opruimen, ik ruim zo vaak jouw rommel op".
- E5 **Andere vormen van uitleg:** de ouder geeft de overtreder enige ander vorm van uitleg dan onder categorie C1 tot en met C4 staan vermeld, bijvoorbeeld over kenmerken van de overtredingssituatie ("Ik heb het nu net even druk"), een reden voor een positief (B7) of negatief (B1) geformuleerde norm, een reden voor de disciplinerende reactie van de ouder, etc.
- E6 **De overtreder een positief geformuleerde norm voorhouden:** de ouder noemt een norm waaraan het kind (in de toekomst) hoort te voldoen en waaraan het niet onmiddellijk gehoor hoeft te geven. De norm wordt positief geformuleerd, bijvoorbeeld "Wanneer ik zeg dat je de tafel op moet ruimen, hoor je te luisteren" of "Je moet altijd proberen om leuk met elkaar te spelen".
- F Vragen stellen aan de overtreder.**
- F1 **Oprecht vragen stellen aan de overtreder:** de ouder stelt de overtreder een vraag waarop een antwoord wordt verwacht, bijvoorbeeld "Waarom heb je dat gedaan?".
- G Positieve reactie naar overtreder.**
- G1 **De ouder troost de overtreder of toont begrip voor diens overtrekend gedrag.**

- 1 **Negatieve, taakgerichte reactie:** negatieve verbale reactie op het directe taakgedrag van het kind en op verbale uitingen van het kind m.b.t. de taak. De negatieve reactie bevat geen persoonlijk voornaamwoord, eigennaam of anderszins verwijzingen naar het kind, bijvoorbeeld "Dat is niet goed".
- 2 **Negatieve, persoonsgerichte reactie:** negatieve verbale reactie op het persoonlijk functioneren van het kind m.b.t. specifiek taakgedrag. De negatieve reactie bevat wel een persoonlijk voornaamwoord, eigennaam of andere verwijzing naar het kind, bijvoorbeeld "Wat doe je dat stom".
- 3 **Positieve, taakgerichte reactie:** positieve verbale reactie op het directe taakgedrag van het kind en op verbale uitingen van het kind over de taak. De positieve reactie bevat geen persoonlijk voornaamwoord, eigennaam of anderszins verwijzingen naar het kind, bijvoorbeeld "Goed zo".
- 4 **Positieve, persoonsgerichte reactie:** positieve verbale reactie op het persoonlijk functioneren van het kind m.b.t. specifiek taakgedrag. De positieve reactie bevat wel een persoonlijk voornaamwoord, eigennaam of andere verwijzing naar het kind, bijvoorbeeld "Dat heb je goed gedaan".
- 5 **Informatie aanbieden:** algemene opmerking of reactie die gericht is op het ondersteunen van de taak als zodanig, bijvoorbeeld "Er zitten steeds drie blokken naast elkaar".
- 6 **Empathische reactie:** opmerking of reactie die blijk geeft van meeleven of invoelen van de ouder over hoe het kind de taak of situatie ervaart., bijvoorbeeld "Het is wel moeilijk, he?".
- 7 **Ergernis -- niet op kind gericht:** algemene opmerking of reactie die teleurstelling, ergernis of frustraties uitdrukt in de inhoud of toon van wat gezegd wordt, in zoverre ze geen betrekking hebben op het kind "Wat een rotzooi is het hier".
- 8 **Ergernis -- op kind gericht:** algemene opmerking of reactie die teleurstelling, ergernis of frustraties uitdrukt in de inhoud of toon van wat gezegd wordt, in zoverre ze naar het kind gericht zijn en een ontmoedigende invloed op het kind hebben, bijvoorbeeld "Ik wist wel dat je het niet kon".
- 9 **Positieve spanningsontlading:** lachen, glimlachen, een positief grapje, vrolijke kreten of een zucht van verlichting.
- 10 **Negatieve spanningsontlading:** zuchten, grommen of cynisch lachen. De ouder is met de taak bezig, maar richt zich niet op het kind. De ouder kan hierbij voor zichzelf praten en zichzelf instructies geven, deze af- of goedkeuren en zelf met de taak bezig zijn, zonder op de gedragingen van het kind in te gaan.
- 11 **Directieve instructie:** de ouder geeft aan wat het kind m.b.t. de taak moet doen, waarbij dan maar één mogelijkheid of oplossing is die het kind al-dan-

niet kan opvolgen. Hieronder wordt ook verstaan wanneer de ouder een blok zelf aanlegt met of zonder verbale instructie, bijvoorbeeld "Dat blok moet je bewaren".

- 12 **Minder directieve instructie:** aanwijzing die het kind een paar mogelijkheden openlaat om te doen, maar wel gericht is op een oplossing die dichtbij ligt, bijvoorbeeld "Je moet ze allemaal een keer proberen".
- 13 **Vage instructie:** een aanwijzing die aan de ene kant aangeeft dat het kind iets moet gaan doen, maar aan de andere kant niet specifiek de richting aangeeft van wat het kind moet gaan doen, bijvoorbeeld "Wel goed neerleggen".
- 14 **Informerende instructie:** aanwijzing die algemene informatie geeft over concrete zaken, maar niet gericht is op iets wat het kind moet gaan doen of waarover het moet gaan nadenken, bijvoorbeeld "Je hebt vier hoeken, die moet je even apart leggen".
- 15 **Suggestie:** instructie die op een suggererende manier wordt gebracht, waardoor het kind gestimuleerd wordt iets te gaan doen of te bedenken in een bepaalde richting, bijvoorbeeld "Er moet weer een gladde kant aan elke zijde komen".
- 16 **Non-directieve instructie:** aanwijzing die zodanige informatie geeft dat het kind wel iets weet over hoe het moet gaan, maar waarbij het kind de richting waarin het wil gaan zelf kan bepalen. De instructie is dikwijls in vragende vorm, de zelfwerkzaamheid bevorderend, bijvoorbeeld "Wat denk je dat je het beste met dat blok kunt doen?".

**INSTRUCTIE VAN EN ITEMS UIT
DE VRAGENLIJST LOCUS OF CON-
TROL BETREFFENDE OPVOEDING
EN ONTWIKKELING VAN HET
KIND (LOCO-SCHAAL; ONTLEEND
AAN LEENDERS, 1980)**

Op de volgende bladzijden leest U een groot aantal uitspraken over opvoeding of kinderen. Wij zijn geïnteresseerd in de mening van ouders over deze uitspraken. Daardoor kunnen we onderzoeken welke ideeën ouders hebben over opvoeding of hun kind(eren). Daar is nog zeer weinig over bekend. We kunnen daar achter komen door een groot aantal ouders te vragen wat ze van bepaalde uitspraken vinden. Na elke uitspraak kunt U daarom aangeven in welke mate u het al of niet eens bent met die uitspraak. U kunt kiezen uit de volgende zes mogelijkheden :

1e hokje	helemaal oneens
2e hokje	tamelijk oneens
3e hokje	beetje oneens
4e hokje	beetje mee eens
5e hokje	tamelijk mee eens
6e hokje	helemaal mee eens

Het is de bedoeling dat U per uitspraak het hokje aankruist dat het dichtst bij Uw mening ligt. U mag slechts één hokje per uitspraak aankruisen.

Wanneer bepaalde uitspraken vragen oproepen kunt U gerust om opheldering vragen.

Wilt U a.u.b. ook de volgende gegevens invullen:

Naam kind :

Datum :

Lijst ingevuld door : Vader / Moeder

Itempool

- 1 Het karakter van mijn kind lag eigenlijk al vanaf de geboorte vast.
- 2 Ouders kunnen voor een groot gedeelte zorgen dat hun kind op school lekker meekomt.
- 3 Ik voel me behoorlijk hulpeloos als mijn kind slecht eet.
- 4 Kinderen worden vanzelf zindelijk. daar kun je als opvoeder eigenlijk niet zo veel aan doen.
- 5 Ik heb wel eens het gevoel dat mijn kind een loopje met me neemt.
- 6 Als ik problemen met mijn kind heb, vind ik daar meestal wel een oplossing voor.
- 7 Als ik zie dat mijn kind(eren) iets kan wat leeftijdgenootjes niet kunnen, wijt ik dat aan onze opvoeding.
- 8 Een kind moet leren dat het zich later moet houden aan geldende opvattingen en regels.
- 9 Het verbeteren van taalfouten bij mijn kind(eren) heeft voor de taalontwikkeling weinig nut.
- 10 Als mijn kind een driftbui heeft weet ik wel hoe ik dat moet aanpakken.
- 11 Bij de opvoeding van mijn kind(eren) moet ik toch zelf beslissen wat voor mijn kind(eren) het beste is. Deskundigen kennen mijn kind lang niet zo als ik, die er dagelijks mee omgaat.
- 12 'Ieder vogeltje zingt zoals het gebekt is' en daar valt niets aan te veranderen.
- 13 Vaak kan ik door toedoen van mensen uit mijn omgeving (ouders, kennissen, etc.) toch niet helemaal die dingen met mijn kind(eren) doen die ik zou willen doen.
- 14 Ik heb vaak het gevoel dat ik niet goed doe in de opvoeding van mijn kind(eren).
- 15 Het lukt me als ouder meestal altijd om consequent te zijn bij het belonen en straffen.
- 16 Ik denk wel eens aan het moment waarop mijn kind het ouderlijk huis zal verlaten wanneer het ouder is. Maar ik ben er tamelijk gerust op dat het dan zijn weg wel zal vinden.
- 17 Als de sfeer in mijn gezin gespannen is ten gevolge van kleine ruzies, dan heb ik het gevoel dat ik er wel voor kan zorgen dat de zaken niet uit de hand lopen.
- 18 Wat er uiteindelijk van mijn kind(eren) terecht komt heb ik toch niet in de hand.
- 19 Als ik van anderen wel eens hoor vertellen hoe goed ze kunnen opvoeden, dan voel ik me wel eens een slechte opvoeder.
- 20 Als mijn kind de bokkepruik op heeft, dan is er geen land mee te bezeilen.
- 21 Het zuigelingenbureau had bij de voedingsvoorschriften voor mijn kind(eren) het laatste woord. Ik zou het moeilijk voor mezelf kunnen verantwoorden om tegen hun adviezen in te gaan.
- 22 Ik sta vrij vlug met mijn kind bij de dokter of het consultatiebureau op de stoep, ook wel eens als de verschijnselen niet zo heel ernstig lijken. Je voelt je toch geruster als een deskundige er naar kijkt.

- 23 In het algemeen zal de opvoeding van kinderen als vanzelf verlopen; ik ben zelf immers ook groot geworden.
- 24 Het zal niet veel uitmaken of ik mijn kind(eren) veel of weinig voorlees. De geestelijke ontwikkeling van een kind is voor het grootste gedeelte toch afhankelijk van groei en rijping.
- 25 Ik kan mijn kind(eren) bijna niet van het snoepen afhouden. Bijna alle kinderen uit de buurt snoepen immers ook.

Op de volgende bladzijden leest U honderd uitspraken over gedrag van kinderen. U moet bij elke uitspraak doen alsof het om Uw kind gaat. En wel het kind dat aan ons onderzoek meedoet. De bedoeling is dat u achter elke uitspraak aangeeft hoe vaak Uw kind zich zo gedraagt. U kunt daarbij uit de volgende mogelijkheden kiezen:

1e hokje	(bijna) nooit
2e hokje	zelden
3e hokje	meestal niet
4e hokje	soms
5e hokje	vaak
6e hokje	(bijna) altijd

Wanneer bepaalde uitspraken vragen oproepen kunt U gerust om opheldering vragen.

Wilt U a.u.b. ook de volgende gegevens invullen:

Naam kind :

Datum :

Lijst ingevuld door : Vader / Moeder

Itempool

- 1 Het kind is langer dan een paar minuten ontstemd wanneer het terecht gewezen of gestraft wordt.
- 2 Het kind schijnt niets te horen wanneer het opgaat in iets dat het heel graag doet.
- 3 Het kind kan met juist gekozen woorden uit een verboden bezigheid gehaald worden.
- 4 Het kind rent vooruit wanneer het met zijn ouders wandelt.
- 5 Het kind lacht of glimlacht wanneer het speelt.

- 6 Het kind vordert langzaam wanneer het een klusje uitvoert of met een activiteit bezig is.
- 7 Het kind reageert sterk op afkeuring.
- 8 Het kind heeft een aanpassingsperiode nodig om gewend te raken aan veranderingen in school of in huis.
- 9 Het kind geniet van spelletjes waarin veel gerend of gesprongen wordt.
- 10 Het kind past zich langzaam aan veranderingen in huiselijke regels aan.
- 11 Het kind moet iedere dag op ongeveer dezelfde tijd poepen.
- 12 Het kind is bereid om nieuwe dingen te proberen.
- 13 Het kind zit rustig terwijl het naar t.v. kijkt of naar muziek luistert.
- 14 Het kind gaat van tafel (of wil van tafel gaan) gedurende de maaltijden.
- 15 Veranderingen in plannen hinderen het kind.
- 16 Het kind merkt kleine veranderingen op in moeders kleding of verschijning (kleren, haren, etc.).
- 17 Het kind neemt geen nota van een verzoek om iets te beginnen wanneer het ergens mee bezig is.
- 18 Het kind reageert op een lichte afkeuring door de ouder (fronsen of hoofdschudden).
- 19 Het kind legt ruzietjes met vriendjes of vriendinnetjes binnen een paar minuten bij.
- 20 Het kind reageert hevig op dingen, zowel positieve als negatieve.
- 21 Het kind vond het moeilijk om zijn/haar moeder achter te laten de eerste drie dagen dat het naar de peuterschool of kleuterschool ging.
- 22 Het kind pikt de fijne nuances op van uitleg die de ouders hem/haar geven (snapt dingen die niet van a tot z uitgelegd zijn).
- 23 Het kind valt in slaap zodra het in bed gelegd is.
- 24 Het kind loopt actief heen en weer wanneer het nieuwe plekken onderzoekt.
- 25 Het kind houdt er meer van om naar nieuwe plekje's te gaan dan naar bekende plaatsen.
- 26 Het kind zit rustig wanneer het ergens op moet wachten.
- 27 Het kind zit langer dan een uur een boek te lezen of plaatjes te kijken.
- 28 Het kind leert snel en gemakkelijk nieuwe dingen die op haar/zijn niveau liggen.
- 29 Het kind glimlacht of lacht wanneer het thuis nieuwe bezoekers ontmoet.
- 30 Het kind raakt gemakkelijk opgewonden door lofuitingen.
- 31 Het kind gaat uitbundig om met vreemden.
- 32 Het kind is onrustig wanneer het stil moet blijven.
- 33 Het kind zegt dat zijn/haar spelletjes hem/haar 'vervelen'.
- 34 Het kind ergert zich erover wanneer het in zijn/haar spel gestoord wordt om aan een verzoek van een der ouders te voldoen.
- 35 Het kind oefent een activiteit tot het die beheerst.
- 36 Het kind eet dagelijks ongeveer evenveel bij het avondeten.
- 37 Ongewone geluiden (sirenes, onweer etc.) onderbreken het gedrag van het kind.
- 38 Het kind klaagt wanneer het vermoeid is.

- 39 Het kind verliest de belangstelling in een nieuw stuk speelgoed of spel nog dezelfde dag dat het dit krijgt.
- 40 Het kind kan gedurende een half uur of meer door één interessante bezigheid in beslag genomen worden.
- 41 Het kind schreeuwt hevig wanneer het zich zeer doet.
- 42 Het kind reageert intens wanneer het beetgenomen wordt of wanneer er luchthartig commentaar geleverd wordt.
- 43 Het kind benadert kinderen van zijn/haar leeftijd, die het niet kent.
- 44 Het kind speelt rustig met zijn/haar speelgoed en spelletjes.
- 45 Het kind uit zijn/haar emoties gemakkelijk naar anderen.
- 46 Het kind is enthousiast wanneer het een activiteit beheerst en wil dit aan anderen laten zien.
- 47 Het kind heeft slaap wanneer het bedtijd is.
- 48 Het kind stopt met een bezigheid omdat iets anders zijn/haar aandacht trekt.
- 49 Het kind heeft honger wanneer het tegen het middageten loopt.
- 50 Het kind is terughoudend tot het zeker is van zichzelf.
- 51 Het kind kijkt op wanneer iemand voorbij de deuropening loopt.
- 52 Het kind raakt overstuur wanneer het een vast televisieprogramma mist.
- 53 Het kind reageert heftig (schreeuwt of klaagt) bij een teleurstelling.
- 54 Het kind accepteert nieuwe spijsen na een of twee keer proberen.
- 55 Het kind heeft er moeite mee om aan nieuwe situaties te wennen.
- 56 Het kind zal wangedrag vermijden nadat het een of twee keer flink gestraft wordt.
- 57 Het kind is gevoelig voor geluiden (telefoon, deurbel) en kijkt meteen op.
- 58 Het kind geeft er de voorkeur aan actief buiten te spelen in plaats van rustig binnen te spelen.
- 59 Het kind houdt alleen maar van melk of andere dranken als ze ijskoud zijn.
- 60 Het kind heeft in de gaten wanneer er verschillen of veranderingen in de samenstelling van het eten aangebracht zijn.
- 61 Het kind schikt zich gemakkelijk in veranderingen in zijn/haar eigen gewone doen.
- 62 Het kind eet bij het ontbijt van dag tot dag ongeveer dezelfde hoeveelheid.
- 63 Het kind schijnt tegenslagen te nemen als het ergens mee bezig is.
- 64 Het kind huilt of jammert wanneer er iets niet lukt.
- 65 Het kind herhaalt gedragingen waarvoor het eerder gestraft werd.
- 66 Het kind kijkt op van het spelen wanneer de telefoon gaat.
- 67 Het kind is best bereid om nieuwe spijsen te proberen.
- 68 Het kind heeft aanmoediging nodig voordat het nieuwe dingen gaat proberen.
- 69 Het kind huilt of jengelt wanneer het ziek is vanwege een kou, of doordat zijn maag van streek is.
- 70 Het kind holt om te komen waar het wezen moet.
- 71 De aandacht van het kind verslapt of dwaalt af wanneer het luistert naar aanwijzingen van de ouders.
- 72 Het kind wordt boos op een van zijn/haar vriendjes of vriendinnetjes.
- 73 Het kind houdt niet graag op wanneer het met een moeilijke taak bezig is.

- 74 Het kind reageert op een lichte goedkeuring van de ouder (een knik of een glimlach).
- 75 Het kind vraagt 'iets te eten' tussen de maaltijden.
- 76 Het kind rent naar de ouder om hem te begroeten of begroet hem/haar luid na afwezigheid gedurende de dag.
- 77 Het kind kijkt op wanneer het stemmen hoort in de kamer ernaast.
- 78 Het kind protesteert wanneer de ouder hem/haar het gevraagde weigert.
- 79 Het kind negeert harde geluiden wanneer het een boek leest of plaatjes kijkt.
- 80 Het kind heeft een afkeer van spijzen die het eerder leek te accepteren.
- 81 Het kind stopt met wat het doet en kijkt op wanneer een ouder de kamer binnenkomt.
- 82 Het kind huilt langer dan een paar minuten wanneer het zich zeer doet.
- 83 Het kind kijkt naar een lang t.v.-programma (een uur of meer) zonder op te staan om iets anders te doen.
- 84 Het kind wordt op de gewone tijd spontaan wakker in weekends en in de vakanties.
- 85 Het kind reageert op geluiden of lawaai die niets met zijn/haar bezigheid te maken hebben.
- 86 Het kind mijdt nieuwe gasten of bezoekers.
- 87 Het kind beweegt wanneer hem/haar een verhaal voorgelezen wordt.
- 88 Het kind raakt overstuur of huilt bij kleine valpartijen of stompen.
- 89 Het kind onderbreekt een bezigheid om naar het gesprek rondom hem/haar te luisteren.
- 90 Het kind is niet bereid om een spelactiviteit die het nog niet voltooid heeft in de steek te laten.
- 91 Het kind is in staat om in slaap te vallen wanneer er gepraat wordt in een kamer dichtbij.
- 92 Het kind raakt erg opgewonden wanneer het een nieuw stuk speelgoed of een nieuw spel krijgt.
- 93 Het kind spreekt zo vlug, dat het soms moeilijk is om te verstaan.
- 94 Het kind let op van het begin tot het eind wanneer een ouder probeert iets aan hem/haar uit te leggen.
- 95 Het kind wil gedurende de maaltijden van tafel gaan om de deurbel of de telefoon te beantwoorden.
- 96 Het kind klaagt over vriendjes of over gebeurtenissen op school die die dag hebben plaatsgevonden.
- 97 Het kind pruilt wanneer het door een ouder gevraagd wordt om een karweitje te doen.
- 98 Het kind heeft de neiging zich terughoudend op te stellen in nieuwe situaties.
- 99 Het kind lacht hard wanneer het naar tekenfilms of komedies op de televisie kijkt.
- 100 Het kind is van de kaart wanneer het humeurig of ziekelijk is.

Curriculum Vitae

Toine Janssen werd geboren op 10 oktober 1958 te Arnhem. Na het behalen van het eindexamen Atheneum-B in 1977 begon hij aan de Katholieke Universiteit Nijmegen zijn opleiding Psychologie. Later koos hij als hoofdrichting ontwikkelingspsychologie. Als vervolg op zijn stage was hij vanaf 1983 als onderzoeksassistent werkzaam binnen het SVO-project BS-560 "Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs". Na zijn afstuderen in mei 1984 (cum laude) was Toine Janssen tot juni 1989 aangesteld als universitair docent in dienst van de Afdeling Basisopleiding en Empirische Pedagogiek, momenteel ondergebracht binnen de Vakgroep Algemene Pedagogiek, van de Katholieke Universiteit. Daarnaast was hij vanaf 1985 in dienst van de Hogeschool Interstudie, tegenwoordig Hogeschool Gelderland geheten, als docent aan de opleiding MO-Pedagogiek. Vanaf september 1990 is hij naast zijn onderwijzende taak ook belast met de coördinatie van de kwaliteitszorg binnen de Educatieve Faculteit van Hogeschool Gelderland.

Stellingen

behorende bij het proefschrift

"Ik zal je mores leren !"

Een onderzoek naar de relatie tussen opvoedergedrag en de morele ontwikkeling van het kind

- 1 Kohlbergs's stelling dat "environmental influences in moral development are defined by the general quality and extent of cognitive and social stimulation throughout the child's development, rather than by specific experiences with parents or experiences of discipline, punishment, and reward" (1976, p.48) is op grond van theoretische en empirische gegevens onhoudbaar.
- 2 Ouders die hun kind naar aanleiding van een (morele) norm-overtreding toebijten "Ik zal je mores leren !" handelen contra-productief.
- 3 De opvoedingscontexten die van invloed mogen worden geacht op de ontwikkeling van het moreel redeneren van het kind verschillen voor jongens en meisjes.
- 4 Het kind kan worden beschouwd als architect van de ontwikkeling van het eigen moreel redeneren.
- 5 Met behulp van een interviewmethode kan een geldig beeld worden verkregen van het disciplinerend optreden van de ouder.
- 6 Vanuit het oogpunt van de cognitief-structurele benadering van morele ontwikkeling mag van de landelijke campagne "Vandalisme is zòò kinderrachtig" enig effect worden verwacht omdat het de (potentiële) vandaal op een begrijpbare wijze aanspreekt.
- 7 De mogelijkheid om aan een universiteit een academische titel te verwerven heeft een concurrentie-vervalsend effect op de beslissing van de student ten aanzien van de keuze om een opleiding tot pedagoog te volgen aan een hogeschool of universiteit.
- 8 De maatschappelijke functie van veel proefschriften blijft vaak beperkt tot een eervolle vermelding van een amusante of prikkelende stelling ter vermaak van de krantelezer.

